دراسة فى التفكير الخلقى للمراهقين والراشدين

د. سليمان الخضرى الشيخ

١٩٨٣

دار الثقافة للطباعة والنشر
٢١ شارع كامل صدقى بالفجالة
ت : ٩١٦٠٧٦ - القاهرة

اولا : مقدمة

يحتل البحث فى التفكير الخلقى بشكل خاص، والنمو الخلقى بصفة عامة مكانه بارزه فى علم النفس المعاصر . وقد أدى الى ذلك ما تعانيه المجتمعات المعاصرة بصفة عامة ، والمجتمعات النامية بصفة خاصة ، من مشكلات أجتماعية و أقتصادية وسياسية ، ترجع فى تحليلها النهائى الى ما نلاحظه من خواء أخلاقى ، وربما أنحراف عن قواعد السلوك المقبولة . وقد كانت فلسفة الاخلاق ونظرية القيم ولا زالت محور اهتمام الفلاسفة والمفكرين على مر العصور . الا أن اهتمام العلماء الاجتماعيين وعلماء النفس لم يوجه الى هذا الجانب الهام من الشخصية الا فى فترات متقطعة منذ الثلاثينات من هذا القرن . وربما يرجع ذلك كما أشرنا فى دراسة سابقة (١) الى أن النمو الخلقى موضوع معقد ، كما أن قياسه بصورة موضوعية يثير كثيرا من المشكلات الفنية أمام الباحثين . وقد أدى ذلك الى تجنب معظم علماء النفس دراسة الموضوع لسنوات عديدة .

على أن البحث فى النمو الخلقى وجد دفعة قوية على يدى " جان بياجيه " عالم النفس المشهور، ثم من بعده على يدى " لورنس كولبرج " ، الذى تعد نظريته والادوات التى أبتكرها منطلقا للعديد من البحوث المعاصرة فى هذا المجال . ويمثل هذان العالمان اتجاها متميزا فى نظريات النمو، يعرف بالنظرية النمائية المعرفية . على أن هذه النظرية ليست الوحيدة التى تتناول النمو الخلقى . فهناك نظرية

---

(١) يشير الرقم داخل القوسين الى رقم المرجع فى قائمة المراجع بنهاية البحث .

التحليل النفسى ، ونظرية التعلم الاجتماعى ، ونظرية بك وهافجهرست . وقد تعرضنا لهذه النظريات فى دراستنا السابقة .

والبحث الحالى يهدف الى دراسة التفكير الخلقى للمراهقين والراشدين فى مجتمعنا المصرى ، متخذا نظرية كولبرج أطارا نظريا له . لذلك رأينا أن نبدأ الدراسة الحالية بتناول أكثر تفصيلا لهذه النظرية ، وعرض موجز لبعض الدراسات التى أجريت على أساسها على المراهقين والراشدين ، وكذلك تلك التى اهتمت بدراسة الفروق بين الجنسين ، قبل أن نحدد الاسئلة الرئيسية التى يحاول البحث الاجابة عليها . وفى تقديمنا لاداة البحث الرئيسية رأينا أن نقدم له بفكرة سريعة عن تطور قياس النمو الخلقى ، ثم وصف تفصيلى للاداة . وبعد ذلك يصف البحث العينة التى تناولها ، والنتائج التى توصل اليها ، وكذلك مناقشة تلك النتائج ومحاولة تفسيرها .

ثانيـــا : نظريــــــة كولـبرج

تعـد نظريـة كولـبرج ـكما أشرنا فى دراسة سابقة [1] أحـدث النظريات المعرفية النمائية فى التفكير الخلقـى . افترض كولبرج ست مراحل للنمو الخلقـى، يمكن تصنيفهـا الــــى ثلاثـة مستويـات ، تبـدأ من منظـور التمركـز حول الذات ، ثم المنظور الاجتماعـى وأخـيرا المنظـور الانسانـى والعالمـى . فالتفكير الخلقى للطفل أثناء نمـوه يصبـح تدريجيـــا أقـل اعتمادا على المحكات الشخصية، حتى يصل فى مراحله العليا لأن يصبح قائما علـــى المبادىء العامة للعدالـة . والتفكير فى هذه المراحل العليا يكون أكثر قدرة على التعامـــل مـع المواقـف الخلقيـة المعقـدة بطريقـة ثابتة ومستقرة .

ونظريـة كولـبرج نظريـة نمائيـة ، ولكنها تختلف عن غيرها من النظريات النمائيـــة الاخـرى، ولهـا متضمناتهـا التربويـة التى تميزها عن غيرها من النظريات السيكلوجيـــة. فكمـا أوضح كولبرج ، توجـد ثلاث نظريات (اتجاهات عامـة) سيكلوجية تكمـــن وراء الاستراتيجيات التربويـة المختلفـة . النموذج الرومانسى الذى يعتبر نمو العقل شبيهـــا للنمو العضوى ، أو النمـو الفيزيقى للنبات أو الحيوان ، فـى هـذا التصور، تؤثر البيئـــة فـى النمـو عن طريـق توفـير التغذيـة الضروريـة للكائـن الذى ينمـو . هـؤلاء العلمـاء (دعاة النضج) يتصورون النمـو المعرفـى على أنـه تفتـح لامكانيات الكائـن الحـى عـــبر مراحل نمائيـة محـددة مسبقـا . بـل يرون أكثر من ذلك، أن الاختلافات التى نلاحظهـــا فى النمو المعرفـى بين الأفـراد اختلافات ولادية أيضا . كذلك النمـو الانفعالى، ماهـــو الا تفتـح لامكانيات موجـودة يتم خلال مراحل حددت وراثيـا ، مثل مراحل النمو النفـــسـ ـ

جنسية عند فرويد . يرى أصحاب هذا الاتجاه أن النمو المعرفى والنمو الاجتماعى الانفعالى شيئان مختلفان . فطالما أن النمو الاجتماعى الانفعالى هو نتج لشىء معطى بيولوجيا وليس مبنيا على المعرفة بالعالم ، فانه بذلك لا يعتمد على النضج المعرفى .

أما الاتجاه الثانى فهو نموذج النقل الثقافى ، الذى ينظر الى النمو المعرفى نظرة آليه ميكانيكية . أنها تشبه عقل الطفل بالصفحة البيضاء ، تنقش عليها البيئة علاماتها . ويقف وراء هذه النظرية المدرسة الارتباطية ، أو نظرية المثير والاستجابة أو النظرية البيئية السيكلوجية التى يمكن أن نتتبعها من " جون لوك" الى " ثورنديك " الى سكنر . فى هذه النظرية تعتبر المفاهيم المحددة وكذا الأبنية المعرفية العامة انعكاسا لأبنية توجد فى العالم الفيزيقى والاجتماعى ، خارج الطفل . ان مفاهيم الطفل أو الأبنية المعرفية عنده ما هى الا نتاج لارتباط مثيرات منفصلة عن بعضها مع استجابات الطفل وخبراته باللذة والالم . فالنمو المعرفى اذن هو نتيجة للتعليم والتدريس الموجهين . ويترتب على ذلك أن التعلم المعرفى يتطلب تحديدا دقيقا لأنماط السلوك المرغوبة ، موصوفة فى صورة استجابات محددة . فسلوك الطفل يمكن تشكيله (Shaped) بالتكرار المباشر للاستجابات الصحيحة ، على أن تصاحب بتعزيز أو تغذية مرتدة .

أما الاتجاه المعرفى النمائى ، والذى يتبناه كولبرج ، فهو أتجاه دياليكتيكى . وقد بدأ أفلاطون هذا الاتجاه الدياليكتيكى ، وأعطاه هيجل معنى جديدا ، ثم طوره جون ديوى وجان بياجيه وخلصاه من مزاعمه الميتافيزيقية لكى يصبح اتجاها أو نظرية سيكلوجية ، فى هذا الاتجاه الدياليكتيكى يعاد تنظيم الافكار العامة

وتهديبها حينما تظهر متضمناتها فى الخبرة، وحينما تواجه بنقيضها فى الجدل والتفاعل المتبادل . وتحدد عمليات اعادة التنظيم هذه مستويات كيفية (نوعية) للتفكير، مستويات من الكفاية المعرفية المتزايدة.فالطفل ليس نباتا أو آلة، أنه فيلسوف أو عالم.

ومن هنا يرى بياجيه ، ومن بعده كولبرج ، أن التفكير السليم ينبثق خلال عملية النمو، التى لا يمكن أن ترد الى النضج وحده أو التعليم فحسب، وانما هى عملية أعادة تنظيم للأبنية السيكلوجية، تنتج من التفاعل بين الكائن الحى والبيئة المحيطة .

ان الأبنية المعرفية الرئيسية لدى الفرد هى نتاج للتفاعل بين الكائن الحى والبيئة أكثر من أن تكون انعكاسا مباشرا للأنماط الفسيولوجية أو الأنماط البيئية الخارجية . ولكى نفهم تصور بياجيه عن النمو المعرفى يجب أن نفهم تصوره عن المعرفة (Cognition) يفترض بياجيه أن المعارف أبنية أو تراكيب عقلية . هى كليات منظمة داخليا أو أنظمة ذات علاقات داخلية . هذه الأبنية والتراكيب هى قواعد للتعامل مع المعلومات أو الاحداث. عن طريقها يتم تنظيم الاحداث بصورة ايجابية . والنمو المعرفى ما هو الا تغير فى هذه الأبنية المعرفية ، يعتمد فى حدوثه على الخبرة . ولكن آثار الخبرة فى هذه الحالة لا ينظر اليها على أنها تعلم بالمعنى المألوف (التدريب، التعليم ، اعطاء النموذج ، الممارسة). فالنمو المعرفى للطفل هو ديالوج بين الأبنية أو التراكيب المعرفية الموجوده لديه ، والتراكيب الخارجية التى تتضمنها الخبرة بالعالم الخارجى . وبالاضافة الى ذلك ، تؤكد النظرية أن جوهر النمو ليس تفتحا لأنماط الغرائز أو الانفعالات أو الأنماط الحسية الحركية الولادية لدى الطفل ، وانما هو تغير فى أنماط عامة للتفكير فى الذات وفى العالم ، أنماط تميز الانسان عن غيره من الكائنات الحية .

ان علاقة الطفل ببيئته الاجتماعية علاقة معرفية تتضمن تفاعلا عقليا ورمزيا .

ومن هذا المنطلق تؤكد هذه النظرية أن النمو المعرفى والنمو الانفعالى جانبان متوازيان للتحولات البنائية التى تحدث أثناء النمو . انها بذلك تستبعد الانفصال التقليدى بين النمو العقلى وبين النمو الانفعالى الاجتماعى . وفى قلب هذه النظرية المعرفية النمائية (أو التفاعلية) توجد فكرة المراحل المعرفية (ومنها مراحل نمو التفكير الخلقى) التى تتصف بعدة خصائص أهمها (٢١) :

١ - تتضمن المراحل فروقا كيفية (نوعية) فى الأبنية أو التراكيب المعرفية (أنماط التفكير) التى تؤدى نفس الوظيفة الأساسية فى فترات النمو المختلفة . انها صور مختلفة للتفكير أكثر من أن تكون زيادة فى معرفة الفرد أو أستيعابه للمعايير والمعتقدات الخلقية للراشدين .

٢ - تمثل هذه المراحل تتابعا واحدا ثابتا فى حياة كل فرد . وبينما قد تؤدى العوامل الثقافية الى الاسراع بالنمو أو ابطائه ، أو حتى الى توقفه ، فان تتابع المراحل واحد ، والحركة دائما الى الامام فى جميع الثقافات . ولا يمكن لأى فرد أن يتخطى احدى هذه المراحل أثناء نموه .

٣ - كل مرحلة من مراحل النمو هى كل منظم . فالاستجابة التى تمثل مرحلة معينة فى موقف معين ليست استجابة تتحدد بمعرفة هذا الموقف أو الألفة به ، أو بمعرفة مواقف مشابهة ، وانما تمثل بالأحرى تنظيما للتفكير ، له خصائصه وسماته المحددة .

٤ - تمثل المراحل تكاملات هرمية متدرجة . فالتفكير فى مرحلة عليا يتضمن داخله المرحلة الأدنى من التفكير . وهناك دائما ميل لأن يستجيب الفرد وفق أعلى مرحلة

متاحة له ·

ويرى كولبرج أن المراحل العليا من التفكير الخلقى أكثر تفوقا من المراحل الدنيا لا بالمعنى الفلسفى فحسب، ولكن لأنها أكثر توافقا من الناحية الاجتماعية أيضا ·

ومن هذا يتضح أن النمو الخلقى للطفل - من وجهة نظر كولبرج - ليس مجرد تعلم مهارات ومعارف واتجاهات معينة، فمع أن المراحل تعتمد على الخبرة فى تكوينها الا أنها ليست انعكاسات مباشرة للثقافة فى العالم الخارجى للطفل · بعبارة أخرى، لا يتلقى الطفل قيم المجتمع الذى يعيش فيه (مثل احترام الملكية الخاصة أو أهمية الصدق) كما لو كان صفحة بيضاء ، وانما يستوعب الطفل هذه القيم ويتمثلها ، وفقا لمنطق شخصى داخلى · الطفل لا يعكس ببساطة الصور الأخلاقية الثقافية، ولكنه يفسرها بطريقة تختلف اختلافا كيفيا عن تفسير الراشد . وفى نفس الوقت ، فى مواجهة الطفل للواقع الاجتماعى ومحاولته اعطائه معنى تتغير أبنية التفكير الخلقى لديه · فعندما يبدأ على سبيل المثال ، يلعب مع الرفاق ، فانه يكون بالتدريج مفهوما للتبادل العادل · فالتفاعل مع الاخرين يؤدى بالطفل الى أن ينمى مجموعة من القواعد التى تبدو ضرورية ولا تفرض الثقافة هذه القواعد على الطفل ، وانما هو يكونها بمعنى ما بشكل طبيعى، لكى يتواءم مع الخبرات الاجتماعية المتزايدة فى التعقيد · وعلى ذلك، فالمراحل تشكل الخبره الاجتماعية، وتتشكل بها فى آن واحد (١٥).

فى ضوء هذا الفهم لمراحل النمو، نعرض تصور كولبرج لمراحل نمو التفكير الخلقى أو تطوره، والتى تنقسم الى ثلاثة مستويات رئيسية هى :

المستوى الأول : المستوى قبل التقليدى : Preconventional level

فى هذا المستوى ينظر الطفل الى المشكلات الخلقية من منظور اهتماماته المحسوسة . انه لا يهتم فى هذا المستوى بما يحدده المجتمع بأنه الطريقة الصحيحه للسلوك فى موقف معين ، ولكنه يهتم بالنتائج الفيزيقية للفعل (الثواب، العقاب، تبادل المصالح) . فهو يستجيب للقواعد الثقافية عن الصواب والخطأ ، ولكنه يفسرها فى ضوء نتائجها المادية . ويتضمن هذا المستوى مرحلتين من مراحل النمو هما :

١ ـ مرحلة (١) : توجه الطاعة وتجنب العقاب :

الطفل فى هذه المرحلة يفكر فقط فى ضوء المشكلات الفيزيقية والحلول المادية . الصواب هو ما يتجنب العقاب . فصواب الفعل أو خطوءه يتحدد بالنتائج الفيزيقية التى تترتب عليه ، بصرف النظر عن معنى الفعل أو نتائجه الانسانية . ولعله من المفيد أن نذكر بعض الاجابات النمطيه للأطفال فى هذه المرحلة بالنسبة لاحدى القصص التى استخدمها كولبرج فى دراساته ، وهى قصة الزوج والدواء (زوجة " هينز " على وشك أن تموت بسبب السرطان ، وهناك صيدلى فى المدينة أكتشف دواء قد ينقذها . ولكن الصيدلى يطلب ثمنا باهظا للدواء ، والزوج لايستطيع أن يدبر المبلغ . فهل يسرق الزوج الدواء ؟) . فقد تكون أجابة الطفل مع سرقة الدواء أو ضد السرقة، فليس هذا بالأمر الهام . وانما المهم أنه فى الحالتين يهتم فقط بالنتائج الفيزيقية للفعل . ولعل من الاجابات النمطية فى هذه المرحلة، والتى تؤيد السرقة أن يقول الطفل مثلا " ليس من السىء سرقة الدواء . لقد طلب أن يدفع مقابله . انه لن يحدث أى تخريب

آخـر بالصيدليـة ، ولن يأخذ أى شىء آخـر . والدواء الذى سوف يأخـذه يساوى فقط ٢٠٠ دولار، وليس ألفـى دولار . كذلك من الاجابات النمطيـة التـى تعارض السرقة فى هذه المرحلـة : " ليس للزوج أى حق فى سرقة الدواء . أنـه لا يستطيع أن يذهب ويكسر النافذه أو الباب . أنه سوف يكون مجرما بسبب التخريـب الذى يحدثـه . ان الدواء يساوى مبلغا كبيرا من المال ، وسرقة شـىء ثميـن بهذه الدرجـة يعتبر جريمـة كبيـرة . " .

هكذا نجـد أن كلا الاجابتين تغفلان تماما نوايـا الزوج ، وكذلك التزامـه أو واجبـه نحو زوجته . كلاهما تحكمان على الفعل على أساس النتائج الفيزيقيـه المترتبـة عليـه ، والتخريب الذى سوف يحدثه الزوج . الاجابة " مع السرقـة " تقلل من حجـم الجريمة ، بأنـه لن يحدث تخريب لشىء آخـر . والاجابـة " ضـد " تضخـم الجريمـة بأضافـة كسر البـاب أو النافـذه ، وكذلك ثمـن الدواء ، ومهمـا يكن فان غالبيـة الأطفـال فى هذه المرحلة لا يوافقون على سرقـة الدواء نتيجـة لاهمالهم النوايا وتركيزهـم على العقاب الذى يترتب على السرقة .

١٢ـ مرحلة (٢) : توجـه النسبيـه الوسيلية الساذجـة :

خـلال هذه المرحلة الثانية يظهـر معيـار جديد للحكم : معيـار العـدل fairness . الفعل السليم هو الذى يشبع حاجات الذات ، وأحيانـا حاجات الآخـره فمن العدل أنه اذا كان لدى الشخص سبب معقول لعمل شىء مـا فأنـه يجب أن يحكم عليـه على أساس هذا السبب ، لا علـى أساس ارادة تعسفيـة لسلطة مـا . فالسلطـة التى تتحكم فى الثواب والعقاب ، والتى كانت قيمة مركزيـة

فى المرحلة الاولى، تصبح نسبية فى المرحلة الثانية . أنها تصبح مثل أى شخص آخر، نتبادل معه المصالح . فالطفل ينظر الى العلاقات الانسانية نظرته الى العلاقات فى التجارة أو السوق . أنه يعى نسبية القيم وارتباطها بحاجات كل فرد ومنظوره .

وهكذا على الرغم من وجود أفكار بدائية عن العدل والمساواة لدى الطفل فى هذه المرحلة، الا أنه يفسرها بطريقة برجماتية فيزيقية . العدل يعنى أن لكل فرد الحق فى أن يغلت بما يستطيع . من هذا المنظور قبل التقليدى، اذا طبق المعلم اختبارا ، ولم يعد التلاميذ له أعدادا جيدا ، فمن العدل أن يغش التلاميذ . أن التلميذ لن يؤذى أحدا عندما يغش، أنه سوف يحصل على درجات أعلى، ولكنه لن يؤذى أحدا.

وفى قصه الزوج والدواء، لا يجد معظم الاطفال فى هذه المرحلة مشكلة فى رؤية أن الصيدلى يسبب للزوج ضررا كبيرا بسبب رفضه اعطائه الدواء .

ومعظم الأطفال فى هذه المرحلة يعتقدون أنه من الطبيعى أن يسرق الزوج الدواء، على أساس أنه هو الذى يرعى زوجته ويهتم بها . والزوج لن يضر الصيدلى ، ويستطيع أن يدفع له ثمن الدواء فيما بعد . ومع ذلك فهناك أطفال فى هذه المرحلة أيضا يقفون ضد سرقة الدواء، فهم يرون أن الصيدلى ليس على خطأ ، فهو يريد أن يحقق أرباحا من أكتشافه وهذا حقه.

ومهما يكن ، فى الحالتين بدأت تظهر فكرة النوايا فى الحكم على الفعل . فالزوج فى الاجابات الاولى ينوى أن يدفع للصيدلى فيما بعد . والصيدلى فى الحالة

الاخيره " يرغب " في أن يحقق ربحا شأنه شأن أى شخص آخر ٠

المستوى الثاني : المستوى التقليدي : Conventional level

في هذا المستوى يواجه الفرد المشكلة الخلقية من منظور عضو المجتمع. يهتم الطفل بأتباع التوقعات الاجتماعية الخارجية، ويعتبر المحافظة على هذه التوقعات ومسايرتها قيمة في حد ذاتها ٠ الفرد يعرف ويأخذ في اعتباره أن الجماعة أو المجتمع يتوقع منه أفعالا تتفق مع معاييره الخلقية ٠ ومن ثم فهو يجاهد ، لا لكي يتجنب اللوم أو العقاب فحسب، وانما لكي يعيش أيضا على مستوى التحديدات المقبولة للشخص الطيب أو شاغل الدور ٠ أنه ليس اتجاها لمسايرة التوقعات الشخصية والنظام الأجتماعي فحسب، بل هو ولاء له وتدعيم وتبرير لوجوده ٠ ويشمل هذا المستوى المرحلتين الثالثة والرابعة ٠

مرحلة (٣) : توجه المسايره أو "الولد الطيب" :

السلوك الجيد في هذه المرحلة هو الذى يرضى الآخرين أو يساعدهم وهو الذى يوافقون عليه، فالطفل يساير الصور النمطية للسلوك العادى، أو الذى يميز غالبية الناس ٠ ان الدافع للفعل الاخلاقي في هذه المرحلة هو تلبية توقعات الاشخاص المهمين الاخرين ٠ فالوعى بأن لدى الاخرين توقعات ايجابية عنك يؤدى الى نظرة جديدة للعلاقات بين الافراد ٠ فحينما يدخل شخصان فى علاقة ما، فانهما يضعان ثقتهما كل منهما في الاخر، ويتوقع كل منهما أن الاخر سوف يضع هذه الثقة في اعتباره ويحترمها ٠ العلاقة هنا أكثر من مجرد تبادل المنافع والمصالح المتكافئة (كما كان ينظر اليها فى المرحلة الثانية)، أنها تتضمن

التزامـا متبادلا ٠ وقصـة الزوج والدواء توضـح هذه النقطـة بشكل جيـد ٠ فمـن منظور المرحلة الثانيـة ليس هناك التزامات لذاتهـا على الزوج نحو زوجتـه، فلـه الحـق أن يسرق الدواء لانقاذ زوجتـه اذا أراد ذلـك ٠ ولكنه اذا لم يرد فليس لأحـد ولا لزوجتـه، مأخـذ عليه ٠ أما من منظور المرحلة الثالثـة، فان على الزوج التزامـات محـددة ازاء زوجته ٠ يجب ان يكون مسئولا عنهـا ويحاول انقاذ حياتهـا ٠ وحـتى اذا كان لم يعـد يحـب زوجتـه، فان حقيقـة أنـه أحبهـا فى وقت مـا والتزم نحوهـا يحـتم عليه أن يكون مهتما بانقاذها ٠ ومن الاجابات النمطيـة فى هذه المرحلة "السرقـه شيء سـيء، ولكن الموقف صعـب ٠ والزوج لا يفعل شيئا سيئـا بمحاولته انقاذ زوجتـه وليس أمامه من خيـار غير سرقـة الدواء ٠ انه يفعل شيئـا عاديا بالنسبة للزوج الطيـب. يجـب أن نلومـه اذا لم يكن يحب زوجتـه بدرجـة تكفـى لأن يفعل ما ينقذها " ٠ وفيما يتعلق بالصيدلى فان المستجيبين فى المرحلة الثانية يعتقدون أن من حق الصيدلـى أن يبحث عن الربـح أساسا، وان كان من الحمق ألا يساعد الزوج فى هذا الموقـف، الا أنـه ليس مجبرا على ذلك ٠ وعلى العكس من ذلك، فان المستجيبين فى المرحلـة الثالثـة يغضبون عند مجرد التفكير فى الصيدلـى، فأى نوع من الناس هـو؟ أليـس لـه قلـب؟ أنـه قـد لا يعرف الزوج معرفـة شخصيـة، ولكنـه كصيدلـى وكعضـو فى مهنـة طبية، فقـد ألزم نفسـه بأن يساعد فـى شفاء الناس، ولكنه الآن يرفض مساعدة الزوج لأسباب أنانيـة بحتة ٠ والأنانية من منظور المرحلة الثالثة صـورة أخرى من الاخـلال بالثقـة والالتزام، وهى دائما خطأ ٠ على أن ذلك لا يعنى أن جميع الأفراد فى هذه المرحلـة يؤيدون سرقة الدواء، فهناك أفراد يرفضون السرقة، ومن الاجابات النمطية فى هذه المرحلـة "أذا ماتت الزوجـة ٠

فان زوجها لا يمكن أن يلام فى مثل هذه الظروف . لانستطيع أن نقول أنه زوج بلا قلب لمجرد أنه لم يرغب فى ارتكاب جريمة".

وهكذا ، نجد أن كل الاجابات فى هذه المرحلة تهتم بما هو مقبول أو موافق عليه وما هو غير مقبول ، على أساس النوايا ، فالمؤيدون لسرقة الدواء يركزون على ما هو طبيعى أن يفعله الزوج فى مثل هذا الموقف، أى ما يتوقعه الناس منه . والذين يرفضون السرقة يحكمون على الصيدلى بأنه أنانى ولا ينبغى أن يوافق الناس على سلوكه .

مرحلة (٤) : **التوجه نحو المحافظة على القانون والنظام الاجتماعى** :

يعمل الفرد فى هذه المرحلة بما يتفق مع أحترام السلطة واتباع القواعد الثابتة، والوعى بالنظام الاجتماعى والعمل على المحافظة عليه . السلوك الجيد يتمثل فى " أداء الواجب " ، وأظهار الاحترام للسلطة والمحافظة على النظام الاجتماعى القائم لذاته .

فمثلا فى قصة الزوج والدواء ، يصبح الحكم الخلقى الذى يتخذه الفرد متوقفا على تأثير السلوك على النظام الاجتماعى . الناس فى هذه المرحلة يوافقون على أن الزوج ملزم بالمساعدة فى انقاذ حياة زوجته، وعلى أن الصيدلى تصرف بشكل لا أنسانى . ولكنهم يهتمون أيضا بأن الزوج اذا سرق ، فانه بذلك يضعف النظام الاخلاقى للمجتمع ، فالقانون يبرز فى هذه المرحلة كقيمة رئيسية . وقد لا يتخذ الافراد بالضرورة موقف الدفاع عن " القانون والنظام الاجتماعى " ، ولكنهم يدركون أن أى مجتمع يرتبط ببعضه باتفاقات خلقية وأجتماعية ، قنن معظمها فى شكل قوانين، وأن أى

فعل يخالف هذه القوانين يهدد بدرجة ما وحدة النظام الاجتماعي وتماسكه . ولعـ
من الاجابات الشائعة في هذه المرحلة : " من الطبيعي أن يرغب الزوج في أنقـ
زوجته . ولكن من الخطأ دائما أن نسرق . يجب أن نتبع القواعد والقوانين بصـرف
النظر عن شعورنا أو الظروف الخاصة بنا " .

على أن هذا لا يعني أن معظم المستجيبين في المرحلة الرابعة يرون أن الزوج لا ينبغـ
له أن يسرق لكي ينقذ حياة زوجته . فمع أنهم يقدرون أن للقوانين قيمة رئيسيـ
فأنهم يقدرون أيضا قيمة الحياة الانسانية . فمن الاجابات الشائعة أيضا فـ
هذه المرحلة " لا نستطيع أن نترك شخصا يموت بمثل هذه الصورة . والصيدلي يسلك سلوكا
خاطئا اذا ترك شخصا يموت في الوقت الذي يمكنه انقاذ حياته . ومن ثم فان واجـ
الزوج أن ينقذ زوجته . ولكن الزوج لا يستطيع أن يخالف القانون ويسرق الدواء وينتهي
الأمر – لابد أن يدفع ثمنه للصيدلي بعد ذلك ، وأن ينال عقابه على السرقة ".
الاجابات كلها في هذه المرحلة تأخذ في اعتبارها النوايا عند الحكم الخلقي على الفعـ
ولكنها مع ذلك ترى الالتزام بالقانون وطاعته وتدعم النظام الاجتماعي . والواقـ
أن حل مثل هذه المشكلة يكون أصعب في هذه المرحلة بصورة ما عنه في المراحل الاخرى
فالمستجيبون يدركون أن حياة الانسان شيء مقدس، وأن هدف القانون حماية حيـاة
الناس . وعلى ذلك حينما تتعارض قيم القانون مع قيمة الحياة بشكل صريح فأنهم يجدون
صعوبة في الاختيار .

ويعتقد كولبرج أن هذه المرحلة على درجة عالية من الاتزان ، وغالبا ما تكون أعلـى
مرحلة يصل اليها الراشدون . فهي تعالج بكفاءة المشكلات الاجتماعية وتلك التـي

تتعلق بالعلاقات بين الافراد . الا أنها ليست كافيه للتعامل مع المواقف التي يكون فيها نظام القوانين أو المعتقدات في تناقض أو صراع مع حقوق الانسان الاساسية .

المستوى الثالث : المستوى ما بعد التقليدى : Post Conventional level

يتضمن هذا المستوى المرحلتين الاخيرتين من نمو التفكير الخلقى . وفيه يبذل الفرد جهدا واضحا لتحديد المبادىء الاخلاقية التى تطبق ، بصرف النظر عن سلطة الجماعة أو الاشخاص الذين يتمسكون بهذه المبادىء ، وبصرف النظر عن انتمائه لهذه الجماعات . وفى هذا المستوى يقابل الفرد المشكلات الخلقية بمنظور أبعد من المجتمع القائم أى أن الفرد يستطيع أن ينظر فيما وراء المعايير أو القوانين الموجوده فى مجتمعه ويسأل : ما هى المبادىء التى يمكن ان يبنى على أساسها أى مجتمع جديد ؟ .

مرحلة (٥) : مرحلة التعاقد الاجتماعى القانونى :

فى هذه المرحلة يتحدد صواب الفعل على ضوء حقوق الافراد العامة ، والمعايير التى محصت وتم الاتفاق عليها بواسطة المجتمع ككل . ينظر الى الالتزام الخلقى من منظور التعاقد الاجتماعى . فتفكير الفرد فى هذه المرحلة يتميز بالوعى الواضح بنسبية القيم والآراء الشخصية . مع التأكيد على أهمية القواعد الاجرائية للوصول الى أتفاق . يتحدد الواجب على أساس التعاقد ، مع تجنب التعدى على حقوق الاخرين وارادة الغالبية وخيرها . وميزة مفهوم التعاقد الاجتماعى أنه لا يقدم وصفة التزام خلقى لكل علاقة كما هو الحال عادة فى المرحلة الرابعة .

فمثلا فى قصه الزوج والدواء، يبدأ المستجيب بالحديث عما يجب أن يتفق عليه

من الناحيــة المثاليــة فى أى مجتمــع · فتوزيع الأدويــة النادرة يجب أن ينظم علـــــــى
أساس مبادىء العدل · وطالما أن هذا لم يكن المبدأ المتفق عليــه فى مجتمع الزوج ، فــأن
الصيدلى تصرف فى حدود حقوقه الأخلاقيــة · ولم يكن الزوج مضطرا للسرقة ، لأنّ هـــــذا
ليس جزءا من العقد العادى بين الزوج وزوجتــه · ومع ذلك ، فانــه اذا فعل ذلـــــــك ،
فان عمله هذا يفوق الواجــب المفروض عليــه كزوج · ومن الاجابات النمطيــة فى هـــــذه
المرحلــة ما يؤيــد سرقــة الزوج للدواء مثل " قبل أن نقول أن سرقة الدواء خطأ ، يجــب
أن نفكر فى الموقف ككل · بطبيعة الحال ، القوانين واضحــة تماما فيما يتعلق بأقتحــــام
الصيدليــة · بل أن الزوج يعرف أنه لا يوجــد سنــد قانونى لفعلــه اذا سرق الــدواء ·
ومع ذلك أعتقــد أنـــى أدرك لمــاذا يكون من المعقول (من المنطقى) لأى شخص فـــــى
مثل هــذا الموقــف أن يسرق الدواء " · كذلك نجــد فــى هذه المرحلة من يقـــــف
ضــد السرقــة ، ومن الاجابات النمطيــة أيضــا " أستطيع أن أدرك الشىء الطيــــــب
الذى سوف يحدث نتيجــة سرقة الدواء · ولكن الغــايــة أو النتيجــة لا تبرر الوسيلـــــــة
اذ يمكننا غالبــا أن نجــد غايــة طيبــة وراء أى عمل غير مشروع · لا يمكننا أن نقـــــول
أن الزوج لو سرق الدواء سوف يكون مخطئا تماما · ولكن حتى مثل هذه الظروف لا تجعــــل
عملــه سليمــا ·

وهكــذا نجــد أننا مع هذه الاجابات التى تعبر عن هذه المرحلة تدخل عالما أخلاقيـــــا
أكثر تعقيــدا · فلا النوايا الطيبــة وحدها ، ولا القانون وحده بكاف لتوجيه الفعـــــــل ،
يبدو أن المستجيبين يشعرون بأن القانون يجب تغييره · ولكن طالما أنه لم يتغير بعــــد ،
فانهم يجدون صعوبــة فى تأييد الزوج ، أو عدم تأييده · ويشعر الافــراد أن الحــــــل

السعيد بالنسبة لهم أن يتغير القانون وفقا للاجراءات المحددة أجتماعيا ، اذا وجد وقت لذلك .

مرحلة (٦) : التمسك بمبدأ أخلاقي عام :

لقد أدى عدم اقتناع كولبرج بالاجابات الشائعة فى المرحلة الخامسة وبالتفكير الخلقى القائم على أساس التعاقد الاجتماعى ، أدى به ذلك الى صياغة المرحلة السادسة . ويرى كولبرج ، أن الصواب والخطأ فى هذه المرحلة يتحدد وفقا لما يقرره الضمير ، بما يتفق مع المبادىء الاخلاقية التى اختارها الشخص ذاته والتى تتصف بالعمومية المنطقية والشمول والاتساق . المبادىء الاخلاقية تتصف بالتجريد ، وليست قواعد محددة مثل " الوصايا العشر" . انها فى جوهرها مبادىء عامة للمساواه فى حقوق الانسان واحترام كرامة الافراد كأفراد . ويورد كولبرج مثالا لاجابات فرد فى المرحلة السادسة مثل :

" اذا لم يكن الزوج يشعر بقرب شديد أو حب نحو زوجته ، فهل كان سيسرق الدواء ؟" " نعم ، فان قيمة حياتها مستقلة عن أية نواحى شخصية . ان قيمة الحياة الانسانية مبنية على حقيقة أنها تمثل المصدر الوحيد الممكن للواجب الاخلاقى للكائن العاقل " . " أفترض أن المريض كان صديقا أو أحد المعارف ؟ فهل كان سيتصرف بنفس الطريقة ؟ " " نعم ، فقيمة الحياة تظل هى هى " .

هنا نلاحظ أن المستجيب لا يربط بين فعل السرقة وبين الاتفاق المسبق بين الزوج وبين الشخص الاخر المتضمن فى العلاقة . ولكنه بالاحرى يراها " واجبا " خلقيا حتميا . ان أى كائن عاقل يجب أن يؤديها كواجب عليه . فالمبادىء

الخلقية التى تستند اليها المرحلة السادسة من مراحل نمو التفكير الخلقى تعلو على فكرة التعاقد الاجتماعى . أنها المبادىء العامة للعدالة والمساواه فى حقوق الانسان وفى أحترام كرامة البشر كأشخاص . ان التفكير الخلقى على مستوى المبادىء أكثر كفاءة لانه يأخذ فى اعتباره وجهات نظر أكثر، ويطبق بصورة أكثر ثباتا واتساقا . الاتجاه القائم على المبادىء ينظر الى الصراع الخلقى من منظور أى كائن بشرى، لا من منظور أعضاء مجتمع الفرد أو دينه فقط، ولزيادة توضيح هذه المرحلة نورد أجابتين نمطيتين ، احداهما تؤيد سرقة الدواء والاخرى ترفضها . الاولى : " حينما يحتم موقف ما الاختيار بين مخالفة القانون وانقاذ حياة أنسان، فان المبدأ العام للحفاظ على الحياة يجعل من الصواب أخلاقيا سرقة الدواء " . والثانية : " هناك حالات كثيرة من السرطان اليوم يمكن علاجها بأى دواء جديد ويمكن أن يكون الاسلوب الصحيح للفعل هو أن تفعل ما يتفق مع كل الناس الذين يهمهم الأمر . يجب أن يتصرف الزوج لا وفقا لمشاعره الخاصه نحو زوجته، ولا وفقا لما هو قانونى أو مشروع فى هذه القضية، وانما وفقا لما يتصور أنه ينبغى أن يفعله أى فرد من الناحية المثالية فى هذه الحالة " .

هكذا نجد أن الاجابتين لهما عدة خصائص مشتركة تجعل من السهل تحديد خصائص المرحلة السادسة . فأى من الاجابتين لا تتردد فى القول بأن القانون يمكن أن يخالف اذا كان المبدأ الأعلى فى خطر . كلتاهما ترى أن الزوج يجب أن يستبعد " علاقته الخاصة " بزوجته عند اتخاذ قرار فى هذا الموقف . ان نوع

النوايا التى تؤخذ فى الاعتبار هنا ليس حب فرد لزوجته ، أو فعل ما يرى الناس أنه واجب الزوج نحو زوجته . انما هو محاولة لحل المشكلة على أساس مبدأ عام يكون أساسا لتصرف كل فرد . ومهما يكن ، فان الاجابة المؤيدة للسرقة أسهل حقيقة فى هذه المرحلة . فمن المعترف به دائما أن الحياة أكثر قيمة من المال أو الثروة .

وهكذا ، بوصول الفرد الى المرحلة السادسة ، يكتمل نمو تفكيره الخلقى . ومن الواضح أن المرحلة السادسة ، وهى التى يضعها كولبرج كقمة للنمو الخلقى هى أصعب المراحل تحديدا . وهذا ليس بغريب ، حيث أن علم الأخلاق كان ولازال مهتما بما يميز المرحلة السادسة ، وهو المبدأ الاخلاقى الأعلى . ولازالت المشكلة دون حل يرضى الفلاسفة . فمما لاشك فيه أن المستوى الثالث الذى يتضمن المرحلتين الخامسة والسادسة هو المستوى الوحيد الذى يهتم به الفلاسفة ، فكثيرون يرون أن علم الأخلاق يبدأ حيث تنتهى المنفعة الشخصية والتقليد الاجتماعى . والمرحلتان الخامسة والسادسة لهما خصائص لاتنطبق على المراحل الأدنى منهما . ولكن اذا نظرنا الى الأمر من منظور سيكلوجى لا فسلفى ، فمن الواضح أن أسئلة مثل : " ماهو الصواب؟" "ماهو الخير ؟" لها تاريخ طويل فى نمو الفرد . وقبل أن يفهم أن لها طابعا أخلاقيا مميزا فانه قد يستوعب هذه الأسئلة فى صورة أخرى مثل : " ما الذى يجعلنى بعيدا عن المتاعب ؟" أو " ماذا أريد ؟" أو " ماالذى يجعل الناس راضين عنى ؟" . وبمعنى ما ، فان تصور كولبرج يعتبر سيمانتيا نمائيا ، بمعنى أنه يتتبع تطور معانى ألفاظ وأسئلة معينة يبدأ الناس يستخدمونها فى سن مبكرة جدا ، ولكنها تدخل الفلسفة بمعنى ناضج ودقيق لايفهمه الكثيرون .

وكما أشرنا سابقا ، أجرى كولبرج كثيرا من البحوث التى تدعم نظريته . كما كانت أيضا مثارا لبحوث عديدة قام بها معاونوه وباحثون آخرون فى ثقافات مختلفة . وبطبيعة الحال ، لم يفترض كولبرج أن كل فرد فى نموه الخلقى يصل الى المرحلة السادسة ، فهناك حالات فشل أخلاقى ، حيث يتوقف فيها النمو عند مرحلة سابقة ، أو حتى عند مستوى أدنى من المرحلة الثالثة .

ثالثا : نتائج الدراسات السابقة

xxxxxxxxxxxxxxxx

١ ـ نمو التفكير الخلقى لدى المراهقين والراشدين :

لقد أشارت الدراسات المبكرة لكولبرج (١٩٦٣)، (١٩) والتى أجريت على عينات مستعرضة أن المرحلتين الأولى والثانية تتناقصان بسرعة مع زيادة العمر . ففى العمر ٧ سنوات قدرت حوالى ٧٠ ٪ من عبارات الاطفال على أنها مرحلة أولى، وحوالى ٢٥ ٪ منها قدرت على أنها مرحلة ثانية ، فالمرحلة الثانية من مراحل نمو التفكير الخلقى تبدأ فى المجتمع الأمريكى فى حوالى سن السابعة أو الثامنة، وتستمر لمدة أربع أو خمس سنوات . بل أنها تظل سائدة أيضا فى مرحلة المراهقة، وقد تظل سائدة أيضا لدى شباب الطبقة الدنيا . بل اتضح كذلك وجودها لدى الراشدين، ولكن كمرحلة ثانوية .

أما المرحلة الثالثة فتبدأ فى النمو قبيل المراهقة ، وهى المرحلة التى تسود تفكير المراهقين الخلقى ، وتظل كمرحلة سائدة الى جانب المرحلة الرابعة لدى غالبية الراشدين فى المجتمع الامريكى . فهى كما أشرنا سابقا ، بنية ناضجة ومتزنة، بقدر ما تثبت أنها أسلوب كاف للتعامل مع معظم الصراعات التى تنشأ بين الناس الذين يعرفون بعضهم البعض الآخر . أما المرحلة الرابعة فتبدأ فى النمو قبيل منتصف المراهقة . وهى مرحلة على درجة عالية من الاتزان ، وغالبا ما تكون هى المرحلة السائدة لدى الراشدين . انها تعالج بكفاءة عالية المشكلات التى تنشأ فى المجتمع، والتى تنشأ بين الأفراد . وتشير دراسات كولبرج الى أن الاجابات الممثلة للمرحلتين الثالثة والرابعة يتزايد

تكرارها مع زيادة السن ابتداء من سن الثالثة عشرة تقريبا · ثم تثبت لتمثل حوالى ٥٥٪ من اجابات الراشدين ·

أما المرحلتان الخامسة والسادسة ، وهما مرحلتا التعاقد الاجتماعي والمبادىء العامة، فهما كما أشرنا سابقا ، أقل تكرارا من المرحلتين السابقتين حتى لدى الراشدين. ففي سن ١٦ سنة وجد كولبرج أن حوالى ٢٠٪ من الاجابات يمكن تقديرها على أساس أنها تعبر عن المرحلة الخامسة، ٥٪ فقط من الاجابات مرحلة سادسة · وتشير البحوث الى أنه ليس من الضرورى أن يصل كل فرد فى المجتمعات المعقدة الى المراحل العليا للتفكير الخلقى، خاصة المرحلة السادسة · فالمرحلة الرابعة، مرحلة القانون والنظام الاجتماعى هى دائما أكثر المراحل شيوعا لدى الراشدين· بل أوضحت بعض البحوث أنه فى بعض الجماعات لم يصل أى فرد الى المرحلتين الخامسة أو السادسة ·

وقد أجريت دراسات أخرى بأستخدام مقياس كولبرج على عينات فى الأعمار ١٠، ١٣، ١٦ سنة فى مدن فى تايوان والمكسيك، وكذلك على أطفال ومراهقين فى قرى صغيره ومنعزلة فى تركيا · وقد كانت المشكلات التى استخدمت هى نفس مشكلات كولبرج مع تعديل بسيط لتلائم الثقافات المختلفة · وقد وجد أن الافراد الذين يعيشون فى مدن، سواء فى الولايات المتحدة أو المكسيك أو تايوان ، كانت نتائجها متشابهة فى مراحل نمو التفكير الخلقى · أما عن القرى المنعزلة ، فقد وجد أن معظم الافراد وصلوا للمرحلتين الثالثة والرابعة، أما االمرحلتان الخامسة والسادسة فلم تظهرا أطلاقا فى أستجابات العينات ·

على أن معظم الدراسات السابقة أجريت على عينات مستعرضة، وقد قام كرامر[21] ، بدراسة طولية، تتبع فيها ٤٥ شخصا من عينة كولبرج الأصلية . وقد دُرس المفحوصون على ثلاث فترات مدة كل منها ٣ سنوات : مرة فى المدرسة الثانوية (سن ١٦ سنة و٩ شهور)ومرة فى الكلية (سن ١٩ سنة و١١ شهرا) ، ومره بعد التخرج (سن ٢٤ سنة و٥ شهور) . وقد استخدمت نفس المشكلات فى جميع الحالات . وقد وجد ثبات عال فى تقدير المراحل، مما يعنى عدم وجود نمو واضح فيما بين سن ١٦ ، ٢٥ سنة ،اللهم الا تناقص فى الاجابات المميزه للمراحل الدنيا ، بينما يتزايد التفكير المميز للمرحلة الرابعة . ويشير كولبرج وكرامر، الى أنهما لم يجدا أى مراحل جديدة للتفكير الخلقى لدى الراشدين لم تكن موجوده من قبل لدى المراهقين . وبالاضافة الى ذلك كان مدى المراحل أقل فى الرشد ، مما يعنى وجود تثبيت للنمو .

على أن كولبرج أشار فى دراسة أخرى الى وجود ماسماه بالتكوص retrogression فى تفكير الراشدين ، أو بصورة أدق عند الانتقال من المراهقة الى الرشد ، وقبل عملية التثبيت فى مراحل التفكير العليا ، حيث يستخدم الافراد تفكير المستوى ماقبل التقليدى (مرحلة ٢) . ويشير كولبرج ، الى أن الافراد ، فى ظل الظروف العادية ، يستطيعون استخدام كل المراحل السابقة على المرحلة التى وصلوا اليها ، ولكنهم يفضلون استخدام المرحلة الأعلى التى يفهمونها ويستطيعون استخدامها . ولكن مع ذلك وجد أنه فى السنوات الاولى بالجامعة ، يبدو أن الافراد لايستخدمون أعلى المراحل التى وصلوا اليها ولكنهم استخدموا التفكير قبل التقليدى الذى تركوه من قبل . وقد حاول كولبرج تفسير ذلك على أنه مرحلة انتقالية ($4\frac{1}{2}$) ، تقع فيما بين المرحلتين الرابعة والخامسة . وهو مايعنى

بعبارة أخرى أن النمو الخلقى يستمر أيضا فى سنوات الرشد ، حيث يكتمل فى حوالى سن الخامسة والعشرين ، وان كان ذلك لا يعنى ظهور مراحل أخرى غير المراحل الست المعروفه .

كذلك ذكرت أديلسون فى دراسة لها عام ١٩٧٥ (٤) أن ٧٥٪ من الطالبات بالجامعة وكن فى منتصف العمر قد أفدن بأنهن مررن بتغير خلقى بعد سن ٢١ سنة . بالاضافة الى ذلك فقد وجدت أن متوسط درجات الحكم الخلقى لديهن كان أعلى بدلالة (٠،٠١) عن متوسطه لدى زميلاتهن من الطالبات صغيرات السن . وبينما كان ١٤٪ من الطالبات متوسطى العمر فى المرحلة الخامسة من مراحل التفكير الخلقى كان ١٪ فقط من الطالبات ذات السن العادى فى الجامعة فى المرحلة الخامسة .

وهكذا نجد تناقضا بين نتائج البحوث التى أجريت باستخدام مقياس كولبرج على الراشدين . فبعضها يشير الى أن النمو الخلقى يستمر بعد المراهقة ، بينما يشير بعضها الآخر الى أن نمو التفكير الخلقى يكتمل فى نهاية مرحلة المراهقة .

أما عن الدراسات التى استخدمت المقياس الحالى " DIT " (كيف نفكر فى المشكلات الاجتماعية) ، فقد أظهرت نتائج العينات المستعرضة فى المرحلتين الاعدادية والثانوية ، وطلاب الجامعة ، والخريجين وجود أتجاه للنمو فى التفكير القائم على المبادىء (المرحلتين الخامسة والسادسة : الدرجة م) مع تزايد العمر والتعليم (٢٨) . ويصل التباين المفسر بواسطة العمر والتعليم ٥٠٪ فى بعض الدراسات . كذلك فى الدراسات الطولية ، أظهر المفحوصون تقدما مع زيادة العمر ، سواء فى المتوسطات أو فى الدرجات الفردية . ويبدو أن التعليم أكثر أرتباطا بدرجات المقياس

من العمر الزمني لدى الراشدين . كذلك يبدو أن هضبة نمو التفكير الخلقي تحدث بعد ترك الدراسة . فبتتبع مجموعة من طلاب المدرسة الثانوية، وجد أن الذين التحقوا بالجامعة اختلفوا في مستوى نموهم عن أولئك الذين توقفوا عن مواصلة التعليم . فهل نجد مثل هذا النمو في التفكير الخلقي في مرحلة الرشد ؟ أم أن النمو الخلقي يكتمل فعلا في مرحلة المراهقة، ولا يعدو ما يحدث في الرشد أن يكون تثبيتا له ؟ يمثل هذا التساؤل احدى المشكلات التي يحاول البحث الحالي الاجابة عليها .

٢ ـ الفروق بين الجنسين في نمو التفكير الخلقي :

فيما يتعلق بالفروق بين البنين والبنات في نمو التفكير الخلقي، أظهرت الدراسات التي شملت عينات من الجنسين نتائج غير قاطعة، بل ومتناقضة في بعض الأحيان . فقد وجدت هندري [١٤] في عيناتها الانجليزية أن البنات كن أكثر تقدما من البنين في سن ١١ سنة، بينما كان البنون أكثر تقدما من البنات في سن ١٤ و١٥ سنة، في مستوى التفكير الخلقي . أما كريبس [٢٢] فقد وجد أن تلاميذ الصف السادس في شيكاغو كانوا أكثر تقدما من البنات . في حين أن غيره [١٨] لم يجد فروقا في النمو الخلقي بين البنين والبنات من تلاميذ الصف السادس بنيوجرسي وكاليفورنيا . أما فيما يتعلق بالراشدين فقد وجد أن نسبة أكبر من الطلاب بالكليات في سان فرانسيسكو وكاليفورنيا قد وصلت في نمو تفكيرها الخلقي الى المراحل ٤، ٥، ٦ من نسبة الطالبات، بينما كانت نسبة الطالبات في المرحلة ٣ أعلى من نسبة الطلاب [١٢] . أما أربوثنوت [٥] فلم يجد فروقا في النمو الخلقي بين الذكور والاناث في احدى جامعات أوهايو . وقد وجدت هولشتين [١٧] في دراسة لها

أن الاستجابة النمطية (الشائعة) للاناث كانت فى مستوى المرحلة الثالثة، بينما كانت الاستجابة النمطية للذكور فى مستوى المرحلة الرابعة ٠ وقد ذكر توريل (٢٩) الذى لم يجد نمطا واضحا من الفروق بين الجنسين فى عيناته من الصفوف السادس والتاسع والثانى عشر فى ثلاث مدارس بمدينة نيويورك، أنه لا توجد فروق فطرية بين الذكور والاناث، سواء فى شكل النمو الخلقى أو معدله ٠٠٠٠ أما الاختلافات التى لوحظت فى معدل النمو فى الدراسات المختلفة فأنها توحى بأن الظروف البيئية للافراد ترتبط بمعدل النمو٠ ويبدو أنه فى بعض البيئات الاجتماعية فقط، وليس فى كلها ، ينمو الذكور والاناث بمعدلات مختلفة ٠

أما عن الدراسات التى أجريت بأستخدام المقياس الحالى ، فقد ذكر جيمس رست (٢٨) ، أنه من بين ٢٢ دراسة لم توجد فروق بين الجنسين فى نمو التفكير الخلقى فى ٢٠ دراسة منها ٠

فهل يتفق المراهقون والمراهقات فى مجتمعنا المصرى فى مستوى نمو تفكيرهم ؟ أم توجد فروق بين الجنسين ؟ وهل توجد فروق أيضا بين الذكور والاناث من الراشدين ؟ وهل يتفق الجنسان فى معدل نمو تفكيرهم الخلقى من المراهقة الى الرشد ؟ تمثل الاجابة عن مثل هذه التساؤلات هدفا من أهداف هذا البحث ٠

رابعــا : أسئلــة البحــث

وعلــى ذلك يمكن أن نحــدد مشكلة البحث بأنهــا محاولة للكشــف عن التغيرات التــي تطــرأ على تفكير الافراد الخلقى فيمــا بين مرحلتى المراهقة والرشــد، وعما اذا كانت توجــد فروق فى مستوى نمــو التفكير الخلقى بيــن الذكور والاناث من المراهقين والراشديــن · بعبــارة أخــرى، يحاول البحــث الاجابة عن الاسئلة المحــددة التاليــة :

أولا : ماهــى مرحلة النمــو الخلقــى التى تســود تفكــير المراهقين والراشديــن فــى مجتمعنا المصــرى ؟

ثانيا : هــل توجــد فروق جوهريــة فى مستوى نمو التفكــير الخلقــى لدى الجنسيــن مــن المراهقين والراشديــن ؟

ثالثا : هــل يحدث نمو فى التفكير الخلقــى فيما بين مرحلتى المراهقــة والرشــد ؟

والتفكير الخلقــى نعــنى بــه ، نمــط التفكير الذى يتعلق بالتقييم الخلقــى للاشيـــاء أو الاحــداث · وهــو يسبق كل فعل أو سلوك خلقــى ·

ويختلف التفكير الخلقى بهذا المعنى عن السلوك الخلقى · فالسلوك الخلقــى سلوك معقد، يتضمن داخله عناصــر متعــددة، أو تسهم فى حدوثــه عوامــل كثيرة · والتفكير الخلقى ماهـــو ألا أحــد هــذه العناصــر ·

كذلــك يختلف التفكير الخلقــى عن القيم الخلقيــة، فالقيمة الخلقيــة تشير الى مايعتقـــد الفــرد أنه صواب، وما يعتقد أنــه خطــأ · أما التفكير الخلقــى فيتعلق بالطريقــة التــى يصــل بهــا الفــرد الى حكم معين يتعلق بالصواب أو الخطأ · فقــد يتفق كثــير من النـــاس

فــي أعتقادهم بأن السرقة خطأ • وهذه قيمة • ولكنهم قــد يختلفون في طريقــة الوصول الــــى هذا الحكم • فبعضهم يبني هذا الحكم على أساس الانصياع لمعايير المجتمع، والبعض الآخـــــر علــى أساس طاعة القانون ، بينما يبني بعضهم الثالث حكمه على أساس مبادئ عامــه تنادي بعدم الاضرار بالآخريــن أو بممتلكاتهم • وهذه كلهـــا تمثل مستويات مختلفة من مستويات التفكـــــــر الخلقــي [1].

والتفكـير الخلقــي بهــذا المعنى لم يكن موضوعا للدراســة في مجتمعنا المصري، خاصـــة لدى المراهقين والراشدين ، ولا يوجــد في التراث السيكلوجـــي سوى دراستين فقط• احداهما أجريت عن الحكم الخلقــي عند الاطفال فيما بين السادسة والثانية عشرة ووسائل معاملتهــــــم عـــام ١٩٤٨ [2] والدراســة الثانية تناولت أثر الاسره في نمو الحكـم الخلقــي عند الاطفـــال وقــد أجريت على أطفال بين التاسعة والثالثة عشرة [3] وقــد أجريت الدراستان على أســــاس نظريــة جان بياجيه، ولم تتعرضا للتفكير الخلقي لدى المراهقين والراشدين • •

خامسا : قياس التفكير الخلقي

يثير قياس التفكير الخلقي بصورة موضوعية كثيرا من المشكلات الفنية أمام الباحثين . وقد أشرنا فى دراسة سابقة الى أن مشكلة القياس من المشكلات الهامة التى جعلت الباحثين يحجبون لفترة طويلة عن دراسة التفكير الخلقى بصفة خاصة والنمو الخلقى بصفة عامة .ومهما يكن، فأننا سنحاول أن نقدم فيما يلى بصورة موجزة، عرضا لتطور عمليات القياس، وعرضا مفصلا للاداة التى اعتمدنا عليها فى دراستنا .

لقد مر تاريخ قياس النمو الخلقى ـ كما أشار بلانش - Blanche (٨) بثلاث مراحل زمنية، تميزت كل فترة منها بتطوير وسيادة نمط معين من أدوات القياس . وقد كانت بداية المحاولات لقياس النمو الخلقى فى الفترة الاولى فى بداية الثلاثينيات من هذا القرن . فقد تميزت البحوث فى هذه الفترة باستخدام أدوات ورقية صمم منظمها لكى يميز بين الاطفال والمراهقين الاسوياء ، وبين أولئك الذين لهم ميول انحرافية أو أجرامية . ومن البحوث التى تمثل هذه الفترة دراسات هارتشورن وماى (١٩٢٨ ـ ١٩٣٠) (١٣) والتى استمرت لمدة خمس سنوات، وقد شملت عينة من البنين والبنات فى الأعمار من ١١ الى ١٦ عاما . وقد أفترض الباحثان فى دراستهما أن السلوك الملائم أخلاقيا يتحدد بشكل ما بمالدى الافراد من معارف ومعتقدات خلقية . على أن النتائج أوضحت أن القيمة التنبوءية لهذه المعارف والمعتقدات قليلة . ومهما يكن ، فقد أظهرت هذه الدراسات نتائج هامة فيما يتعلق بالسلوك الخلقى للافراد وقيمهم الخلقية التى يعبرون عنها لفظيا . على أن السمه المميزة لادوات القياس التى سادت فى هذه الفترة من تطور قياس النمو الخلقى، هو

أفتقارهـا للاساس النظـرى الذى يدعمها ويوجهها . فلم يكن لـدى الباحثين اطـار نظـرى، أو تصـور نظـرى عن النمـو أو التفكير الخلقـى، يمكن أن يستند اليـه الباحثـون الاخـرون فى تطويـر أدوات القياس وتحسينهـا .

أمـا فى الفترة الثانية من تطور أدوات القيـاس، فقـد بدأ الباحثون ينظرون الى النمـو الخلقـى على ضـوء توجهات نظريـة معينـة ، مثـل النظريـة المعرفيـة النمائيـة، ونظريـة التعلم الاجتماعى، وقـد بدأت هذه الفـترة بظهور كتاب العالم السويسرى البـارز جان بياجيه عن " الحكم الخلقـى عنـد الطفـل ، والذى نشر لاول مرة عام ١٩٣٢ (٢٥). فقـد استخـدم بياجيـه فى دراسته للنمو الخلقـى نفـس المنهـج البسيط الذى اعتمـد عليـه فى دراسـة النمـو العقلى بصفة عامـة، ذلك المنهـج الذى عُرف " بالمنهج الاكلينيكـى" ، والذى يعتمـد بشكل أساسى على المقابلـة الشخصيـة . وقـد تناول بياجيه فى قياسـه للنمو الخلقـى جوانب لم يعالجهـا الباحثون السابقون، وبشكل خاص البعـد المعرفـى للنمو الخلقـى . وبدلا مـن تصنيـف الاطفال على أنهـم أكثر أو أقـل أخلاقيـة بنـاء على استجاباتهـم، صنـف هـذه الاستجابات على أساس مرحلـة النمـو الخلقـى للطفل . وقـد كان مقياس كولبرج للحكـم الخلقـى صـورة أكثـر تعقيـدا لهـذا النمـط من أنماط القياس، الذى بدأه بياجيـه .

وقـد أثارت أدوات القياس فى هذه الفترة قـدرا كبيرا من المناقشـة والجدل حـول صحتهـا وسلامتهـا النظريـة والسيكومترية . وقـد كان الجدل الرئيسـى - ولازال - بين أصحـاب النظريات المعرفيـة النمائيـة (بياجيه وكولبرج وأتباعهمـا) ، وبين علماء النفس ذوى النزعـة السلوكيـة، خاصة أصحـاب نظريـة التعلم الاجتماعى (باندورا وأتباعـه) . فقـد قـدم باندورا وماكدونالد عـام ١٩٦٣ Bandura and Mcdonald (٧) وجهـة

نظر نظرية التعلم الاجتماعي عن النمو الخلقي للاطفال ، مؤكدين أنه يخضع لقوانين التعلم . فبالتعزيز الاجتماعي وتقديم النموذج والقدوة في السلوك يكتسب الاطفال الاستجابات الملائمة في المواقف الخلقية المختلفة . ومعنى هذا أن تدخل الراشدين هو العامل الحاسم في أكساب الطفل المعايير الخلقية السائدة في ثقافة مجتمعه . والراشدون هم الذين يحددون اتجاه النمو الخلقي للطفل . وكذلك النقطة التي يتوقف عندها هذا النمو . ومن هذا المنطلق فان " التوجهات الخلقية للاطفال يمكن أن تغير ، وحتى يمكن أن تعكس تماما . عن طريق التحكم في عملية تعزيز الاستجابة وتوفير النماذج الاجتماعيه الكافيه (٧). ويختلف هذا بطبيعة الحال عن وجهة نظر النظريات المعرفية النمائية التي تعتقد أن هناك غايات(أو نقط نهائية) طبيعية للنمو الخلقي يصل اليها عن طريق التغيرات الكيفية التي تحدث مع مرور الزمن ، وأن هذا النمو نتيجة لعمليات مستمرة من التفاعل والتكيف المستمر بين الطفل والبيئة المحيطة به .

ومهما يكن من أمر الاختلاف النظرى بين هذين الاتجاهين ، فأنهما ساعدا في تطوير أدوات للقياس أكثر دقة وعمقا من الادوات التي سادت في الفترة السابقة . ومن أشهر مقاييس النمو الخلقي التي طورت في هذه الفترة مقياس " لي " الذى نشر عام ١٩٧١ (Lee,L.C. وقد أعد على أساس نظرية جان بياجيه (٢٣). — ومقياس كولبرج المشهور وما نشأ أو أشتق منه من مقاييس، ومن المقاييس التي أعدت على أساس نظرية التعلم الاجتماعي مقياس برونفنبرينر (١٩٦٧) Bronfenbrenner لقياس وجهة المسايره الخلقية للمراهقين (٩). وقد أستخدمت هذه المقاييس ولا زالت تستخدم في العديد من البحوث عن النمو الخلقي .

أمـا عن الفترة الثالثة فى تطور قيـاس النمو الخلقى ، فعلى الرغـم من أنهـا كانـت الاخيرة من حيث ظهورها زمنيـا ٠ فان تأثيرها فى حركة البحث وتقبلهـا العام كانا أقـل من الادوات التى أنشئت فى الفترة الثانية ٠ ولعله من المثير للاهتمام أن هذه المرحلـة الاخيره تحمـل طابـع أحـد المنظريـن المبكرين فى علم النفس ، وهو سيجمونـد فرويـد ٠ فمن وجهـة نظـر النظريات النمائية المعرفيـة يمكن قياس النمـو الخلقى عن طريق دراسـة النمـو المعرفـى للاحكـام الخلقيـة ٠ أما من منطلـق نظريـة التحليل النفسـى فان النمـو الخلقـى يمكن ان يقاس بدراسة الانتقال من الخوف من العقاب الخارجى الى الاحساس بمشاعـر الذنب التى تم تمثلهـا (استدخالهـا inernalized) كوسيلـة للكـف عن أرتكاب الخطأ ، أو بدراسـة شـدة مشاعـر الذنب عندما يحـدث الخطـأ ٠ ومن هـذا المنطلق انتشـر استخدام اساليب اسقاطيـة لدراسـة النمو الخلقـى ٠ وعلى الرغـم مـن أن اختبـار الـرورشاخ واختبـار تفهـم الموضوع قـد استخدما فى بعض الدراسات للاستدلال علـى قـوة الضمـير أو التأثير النسبى للأنـا العليـا على أداء الشخصيـة لوظائفهـا ، فقـد أعـد بعـض الباحثين أدوات اسقاطيـه ، خصصت لقيـاس الجانب الخلقـى بشكـل رئيسـى من نوع تكلمـة القصص والجمل الناقصـة وغيرها ٠ وكانت هذه الادوات تهدف الى قيـاس شـدة استجابات الشعـور بالذنب التى يتم اسقاطهـا على مواقف تمثل الاعتداء أو الاخـلال بالمعايير الاخلاقيـة ٠ ومن أمثلـة الدراسات التى استخدمت أدوات اسقاطيـة فى دراسـة النمو الخلقـى دراسات أرونفريـد (٦) Aronfreed وهوفمان (١٦) Hoffman وغيرهمـا ٠

علـى أن الاستطلاع السريع للادب السيكلوجـى المعاصـر عن النمـو الخلقى ، يشـير الـى أن الادوات التى انبثقت عن النظريات المعرفيـة النمائيـة ، لازالت أكثر أساليب القياس قبـولا وأنتشـارا فى الوقت الراهن · ولعل أكثرها شيوعـا ، تلك الادوات التى أعدت فى اطـار نظريـة كولبرج عن نمـو التفكير الخلقـى ·

قياس التفكير الخلقى فى اطـار نظريـة كولبرج :

لقـد تأثر كولبرج فى دراسته لنمو التفكير الخلقـى بمنهـج بياجيه وطريقته فـى البحـث ويتكون مقيـاس الحـكم الخلقى لكولبرج Moral Judgement Instrament فى صورتـه الاولى من تسعـة مواقف يتم تقديـر استجابات الافـراد عليهـا وفقـا للمراحـل الست لنمو الحـكم الخلقى · ومن أمثلة هذه المواقف قصـة الزوج والدواء التى سبـق أن أشرنا اليهـا · وتنعكس مرحلة النمو الخلقى فى النمط الكلى لاستجابات الفـرد للمشكـلات الخلقيـة المختلفـة · ولا يستطيع الباحثون تحديـد مرحلة التفكير الخلقى للفـرد على أسـاس الاستجابة لمشكلة واحدة · وقـد تميزت قصـص كولبرج بخصائص ثلاث أساسيـة · فهـى أولا ، مشكلات ذكيـة بمعنى أن أى اختيار من الاختيارين المحددين لحل المشكلة يجـد لـه تأييدا عقليـدا يا من ثقافـة المجتمع وقوانينـه · فمثلا فى القصة السابقـة ، يحمـى القانـون حقوق الصيدلى فى أكتشافه ، ولكن القيم السائدة فـى المجتمع توجـب على الزوج أن ينقـذ حيـاة زوجتـه ، حتى ولو كان ذلك سيخل بحقوق الملكية للآخريـن · ونتيجـة لان المشكـلات أقـرب لان تكون مشكلات حقيقيـة ، فانهـا تجعل العقـل يعمل لكى يجـد حـلا سليمـا للمشكلة ، ولكى يجـد لـه تبريرا مقبولا · ثانيا ، لا تعطى الدرجـة للمستجيب · علـى أساس الفعـل الـذى يختـاره (احترام القانون أم انقاذ زوجتـه) ، ولكن على أساس طبيعـة

دفاعه عن هـذا الاختيار . ثالثا ، طالما أن التقديـر لا يتم على أساس الاجابة "نعم" أو "لا"
فان الاجابة تقدر على أساس تحليل المحتوى ، وهو عمل ليس علـى درجـة عالية من الموضوعيـة
ان أى فرد يستخدم الاداة لابـد أن يبنيهـا فى ذهنـه أولا ، حتى يمكنه أن يضع الاشيـاء
التى يقولهـا المفحوص فى فئاتهـا الصحيحـة .

لقـد طـور كولبرج من أداتـه ، وأعـد منهـا صورتين متكافئتيـن : الصورة (أ) ، الصـورة (ب) ، وتتكـون كل منهمـا من ثلاث قصص وقـد تغيرت طريقـة التصحيح أكثر من مـرة طـوال العشرين عاما الماضية ، وظهرت الصورة الاخيرة منهـا فى مايو ١٩٨٢ [١٠]. ولا شـك أن تقديـر مرحلـة التفكير الخلقى على أساس مقيـاس كولبرج ، هـى أكثـر مشكلات تطبيـق الاداة تعقيـدا . وحتى فى الصورة المبكرة للاداة (١٩٦٣) [١٩]؛ كـان هنـاك ٣٠ بعـدا تطبـق على ٦ مراحل ، أى أن المقـدر يجب أن يملأ ١٨٠ خليـه أثناء تقدير أستجابـات مفحوص واحـد . وهـذا يعـنى أن عمليـة تطبيق الاداة وتصحيحهـا تستغرق وقتـا طويـلا وجهـدا كبيرا ، اذ أن الاستخدام السليم والموثوق فيـه فلاداة ، يتطلب أن تجرى المقابـلات الشخصيـة للمفحوصين بواسـطة باحثين مدربيـن ، وأن تصحح البروتوكولات بواسطـة مصححين دربوا تدريبـا خاصـا على ذلك .

وربمـا بسبب صعوبات التدريـب وتوفير المتخصصين ، حـاول بعض الباحثين اعداد أدوات بديلـة لقيـاس نمـو التفكير الخلقـى من منطلـق نظريـة كولبرج [١١]؛ أدوات لا تتطلـب ذلك القـدر الهائل من الجهـد فى تطبيقهـا وتصحيحهـا ، ولعل من أكثر هذه الادوات انتشـارا مقيـاس (The Defining Issues Test (DIT)) ، الـذى أعـده فـى الاصـل جيمـس رست J.R. Rest ، وقـام الباحـث الحالى بتعريبـه واعـداده بما يتناسـب مع البيئـة العربيـة ، بأسم " كيف نفكر فى المشكلات الاجتماعيـة " . وفيما يلـى

وصف لهذا المقياس .

وصف المقياس :

مقياس " كيف نفكر فى المشكلات الاجتماعية " ، مقياس للتفكير الخلقى يصحح بطريقة موضوعية . ويتكون المقياس من ٦ مشكلات خلقية ، ثلاث منها أخذت من مقياس كولبرج ، وثلاثة من رسالة لوكوود (٢٤) (Lockwood,) ، ويشير جيمس رست ، واضع الاختيار فى صورته الاصلية (٢٦)، الى أن هذه المشكلات قد تم اختيارها نتيجة لان هناك بيانات كثيرة تجمعت من المقابلات الشخصية وأوضحت ما يقوله المفحصون بشكل تلقائى كاستجابة لهذه المشكلات والاساس النظرى للمقياس مشتق من نظرية كولبرج فى الحكم الخلقى . على أنه ليس مجرد صورة موضوعية من مقياس كولبرج ، لانه يقيس جانبا مختلفا نسبيا من التفكير الخلقى، ويحدد المراحل بطريقة مختلفة الى حد ما ، كما أنه يتضمن استراتيجيات للبحث مختلفة . ولعل أهم ما يميز بين المقياسين (٢٦) :

١ ـ فى مقياس كولبرج يطلب من المفحوص ان يجد الحل من عنده للمشكلة الخلقية ، أما المقياس الحالى فيطلب من المفحوص أن يقيم الاختيارات المختلفة المحددة سلفا . فالمهمة هنا مهمة تعرف، أكثر من أن تكون مهمة أنتاج .

٢ ـ المقياس الحالى أكثر موضوعية من مقياس كولبرج . فتقدير الدرجات فى مقياس كولبرج يعتمد على تحليل محتوى البروتوكولات، وهى عملية ليست على درجة عالية من الموضوعية . أما المقياس الحالى فيتم تصحيحه بطريقة موضوعية تماما ، ويمكن أن يتم تصحيحه بالكومبيوتر .

٣ ـ يحدد مقياس كولبرج المستوى النمائى للفرد بتحديد مرحلة النمو التى وصل اليها ، بينما

الدرجة الاساسية فى المقياس الحالى تحدد مستوى نمو الفرد بواسطة الاهمية النسبية التى يعطيها للتفكير الخلقى القائم على المبادئ . كما يمكن الحصول على درجات تحدد الاهمية النسبية للمراحل الاخرى (المراحل ٢، ٣، ٤ من مراحل نمو التفكير الخلقى) .

وعلى ذلك ، فالمقياس الحالى لا يعطى درجات مكافئة تماما لدرجات مقياس كولبرج . انما هو وسيلة لدراسة نفس الخصائص النمائية من منطلق نظرى أساسى واحد ، ولكن باستخدام بيانات من مصادر أخرى .

يتكون مقياس " كيف نفكر فى المشكلات الاجتماعية " من المشكلات الست التى أشرنا اليها بعد اجراء بعض التعديلات عليها ، بحيث تتلاءم مع البيئة العربية . هذا بالاضافة الى موقف " مثال " يستخدم للتدريب على الاجابة ، ولا يدخل فى تقدير الدرجات . وبعد كل قصة ، يوجد سؤال مباشر يجيب عنه المفحوص، ثم ١٢ بندا ، يطلب من المفحوص أن يحدد أهمية كل منها النسبية عند اتخاذ قراره فى مثل هذا الموقف، على مقياس متدرج من خمس نقاط تتراوح بين هام جدا ، وغير هام . وبعد ذلك يطلب من المفحوص أن يختار من بين البنود الاثنى عشر الاربعة التى يعتبرها أكثر أهمية ، ثم يرتبها حسب درجة أهميتها : الاول ، فالثانى .... الخ ، فى الاهمية . ولتوضيح ذلك نضرب مثالا بالقصة المعروفة " قصة الزوج والدواء " .

بعد أن يقرأ المفحوص القصة ، عليه أن :

أ ـ يجيب على السؤال التالى :

" فما رأيك، هل يجب أن يسرق سمير (الزوج) الدواء ؟

ب ـ لو كنت مكان الزوج ، ما أهمية كل أمر من الامور التالية عند اتخاذك قرارك بسرقة

الدواء أو عدم سرقته ؟ ضع علامة " " فى الخانة المناسبة أمام رقم كل بند فى ورقة الاجابة، بحيث تعبر عن رأيك فى أهميته :

١ – مدى مخالفة هذا التصرف لقوانين المجتمع .

٢ – واجب الزوج الذى يحب زوجته، وهل يلزمه بسرقة الدواء من أجلها .

٣ – مدى استعداد الزوج لاحتمال أن يطلق عليه الرصاص أثناء السرقة أو يسجن، فى مقابل أن سرقة الدواء قد تشفى زوجته .

٤ – امكان وجود مجموعة من الاصدقاء تساعده فى السرقة .

٥ – هدف السرقة، لنفسه أم لمساعدة شخص آخر .

٦ – حقوق الصيدلى فى أكتشافه وهل ينبغى أحترامها .

٧ – أهمية الحياة الانسانية فى مقابل انتهاء الفرد اجتماعيا نتيجة لاتهامه بالسرقة وربما سجنه .

٨ – نوع القيم التى سوف تسود بين الناس اذا انتشر مثل هذا السلوك .

٩ – موقف القانون الذى يسمح للصيدلى أن يحتمى فيه ، وهو قانون يحمى الاغنياء فقط .

١٠ – موقف القانون فى هذه الحالة كعائق فى طريق أهم مطلب لكل عضو فى المجتمع، وهو مطلبه فى الحياه .

١١ – وجوب السرقة كرد فعل لجشع الصيدلى وقسوته .

١٢ – تأثير السرقة فى مثل هذه الحالة على خير المجتمع ككل .

جـ – من قائمة البنود السابقة، اختر الاربعة الاكثر أهمية وسجل أرقامها فى ورقة الاجابة بترتيب أهميتها .

وهكذا بالنسبة للقصص الخمس الاخرى، وهى " اعتصام الطلاب " ، " السجين الهارب" " حيرة الطبيب " ، " العامل الغريب " ، الصحيفة " ٠

وقد أعد للمقياس ورقة اجابة منفصله ٠ ويمكن أن يطبق بصورة جماعية ، وهو ليس مقياس سرعة ٠ وغالبا ما تكفى فترة المحاضرة أو الحصة لاكمال الاجابة عليه ٠ على أنه يجب أن يعطى كل فرد الوقت الكافى للانتهاء من الاجابة ٠ وقد أعدت للمقياس تعليمات مبسطة يلتزم بها من يقوم بتطبيق المقياس، وكذلك مفتاح للتصحيح وتقدير الدرجات ٠

درجات المقياس :

يستخدم المقياس مع المراهقين والراشدين ، ولا يمكن استخدامه مع الاطفال ، ذلك أن البحوث أثبتت أنه يتطلب مستوى قرائى لا يقل عن سن ١٢ أو ١٣ سنة ٠ وقد ذكر واضع الاختبار أن تلاميذ الصف التاسع وجدوا صعوبة فى وضع الرتب ٠ ويمكن من تصحيح الاجابات الحصول على الدرجات التاليه :

١ ـ الدرجة " م " ، وهى مجموع درجات المرحلتين ٥ ، ٦ من مراحل نمو التفكير الخلقى وتمثل هذه الدرجة الاهمية النسبية التى يعطيها الفرد للاعتبارات التى تؤكد أخلاقية المبادىء فى أتخاذ القرارات فى المشكلات الخلقية ، وهى تقابل المستوى الثالث (مابعد التقليدى) من مستويات نمو التفكير الخلقى ٠ ويشير واضع الاختبار الى آن هذه الدرجة كانت حتى الان أكثر موءشرات النمو الخلقى فائدة وثباتا فى المقياس ٠

٢ ـ كذلك يمكن أن نحصل على درجات للمراحل ٢ (النسبية الوسيلية الساذجة) ، ٣ (توجه الولد الطيب) ، ٤ (التوجه نحو المحافظة على القانون والنظام الاجتماعى) ٠

٣ ـ الدرجة " ص" ، وتميل لان تعبر عن اتجاه " مضاد للمؤسسات " (antiestablishment)

وهى وجهة نظر تدين التقاليد والنظام الاجتماعى القائمين ، بسبب تعسفهما أو فسادهما

بما يتيحانه من استغلال الاغنياء للفقراء .

٤ ـ أما الدرجة " ع " ، فهى محصلة للبنود الطنانة ، ولكن لا معنى لها . ومن ثم

فان الدرجة هنا لا تعبر عن مرحلة من نمو التفكير الخلقى ، ولكن عن ميل الفرد

للموافقة على العبارات لمجرد أنها طنانة ، وليس لمعناها . لذلك فالدرجة

المرتفعة على هذا المقياس تحذرنا من أن نأخذ اجابات المستجيب بجدية .

صدق وثبات المقياس :

التفكير الخلقى مفهوم أو تكوين سيكلوجى . ومقياس " كيف نفكر فى المشكلات الاجتماعية "

محاولة لقياس هذا التكوين السيكلوجى . والمتضمنات النظرية لهذا التكوين تقودنا لان نتوقع

أن يكون للدرجات التى يحصل عليها الافراد فى هذا المقياس خصائص معينة . ولما كانت

المتضمنات النظرية لهذا التكوين متعددة الوجوه ، فليس هناك جزء واحد من الادلة

يمكن أن يثبت صدق المقياس . ولكن يمكن أن يبنى صدقه على أساس دراسات متعددة . وقد

أجرى على المقياس فى صورته الاجنبية عدة مئات من البحوث ، شملت ما يزيد على

١٠ آلاف مفحوص (٢٨) ولا يمكن أن نلخصها جميعا هنا . وانما نشير فقط الى بعضها

ومن أولى الدراسات فى هذا المجال دراسة جيمس رست وآخرين عام ١٩٧٤ (٢٦) ، التى

أجريت على مجموعات من ٨٠ شخصا من طلاب التعليم الثانوى (٤٠ فى مستوى الاعدادية

٤٠ فى مستوى الثانوية) ، ٤٠ طالبا من طلاب الجامعة ، ٤٠ من الخريجين (٢٥ من طلاب

لسيمنار ، ١٥ من طلاب الدكتوراه فى العلوم السياسية وفلسفة الاخلاق) . وكان الافتراض

أن هناك تقدما فى التفكير الخلقى فى هذه المجموعات . وقد وجد تزايد فى الدرجة " م " ، مع تناقص فى درجات المراحل ٢ ، ٣ ، ٤ مع زيادة العمر . وكانت نتائج تحليل التباين بين المجموعات الاربعة دالة على مستوى ١٠ر. كذلك وجد أن الارتباط بين الدرجة " م " والعمر يساوى ٦٢ر. . كذلك حسبت العلاقة بين نتائج ٤ قصص من مقياس كولبرج وبين الدرجة " م " ووجد أن الارتباط يبلغ ٦٨ر. . كذلك ثبت من الدراسات التتبعية وجود تقدم مع زيادة العمر، سواء فى المتوسطات أو فى الدرجات الفردية . كذلك وجدت ارتباطات دالة بين الدرجة " م " وبين المقاييس التجريبية للسلوك (الغش أو سلوك المسايرة) والسلوك الطبيعى (الجناح ، السلوك المدرسى .... الخ) .

أما فيما يتعلق بثبات المقياس، فقد بلغ ٨١ ر. بطريقة اعادة الاختبار بعد عدة أسابيع فى عدد من العينات ، والاتساق الداخلى بلغ ٧٨ر. .

سادسا : نتائج البحث ومناقشتها

عينة البحث :

طبق مقياس " كيف نفكر في المشكلات الاجتماعية " على عينة اجمالية بلغ عددها ٣٣٣ فردا (بخلاف الاوراق التي استبعدت لعدم اكمال الاجابة) وهم موزعون كما يلي :

أ ـ ٤٩ طالبا من طلاب الصف الثالث الاعدادي بمدرستي العباسية الاعدادية بنين ومدرسة الاميرية الاعدادية، وقد كان سن هؤلاء الطلاب ١٥ عاما تقريبا .

ـ ٤٠ طالبة من طالبات الصف الثالث الاعدادي بمدرستي عبد العزيز عشماوى الاعدادية بكوبرى القبة ، وعمار بن ياسر بشبرا الخيمة، وقد كان متوسط سن الطالبات ١٥ عاما تقريبا .

ب ـ ٥٧ طالبا من طلاب المرحلة الثانوية من مدرستي المتفوقين الثانوية، ومدرسة عبد الله فكرى الثانوية التجارية بالزقازيق، وقد كان متوسط أعمارهم ١٧ عاما .

ـ ٦٤ طالبة من طالبات المرحلة الثانوية من مدرسة العباسية الثانوية التجريبية للبنات، ومدرسة الزيتون الثانوية التجارية، وقد بلغ متوسط أعمارهن ١٧٫٥ عاما .

جـ ـ ٢٣ طالبا من طلاب الصف الثالث بكلية التربية جامعة عين شمس ، وكان متوسط أعمارهم ٢٢ عاما .

ـ ١٩ طالبة من طالبات الصف الثالث بكلية التربية جامعة عين شمس، وكان متوسط أعمارهن ٢١٫٥ عاما .

د ـ ٢١ طالبا من طلاب السنة التكميلية للدبلوم الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس، وقد بلغ متوسط أعمارهم ٢٤ عاما .

ـ ٢٠ طالبة من طالبات السنة التكميلية للدبلوم الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس، وقد كان متوسط أعمارهن ٢٤٫٥ عاما .

هـ ـ ٢٣ طالبا من طلاب الدبلوم الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس، وكان متوسط أعمارهم ٣٢٫٥ عاما .

ـ ١٨ طالبة من طالبات الدبلوم الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس ، وكان متوسط أعمارهن ٢٧٫٥ عاما .

وقد طبق المقياس على جميع أفراد العينة خلال العام الدراسى ١٩٨٢ ـ١٩٨٣ .

نتائج البحث :

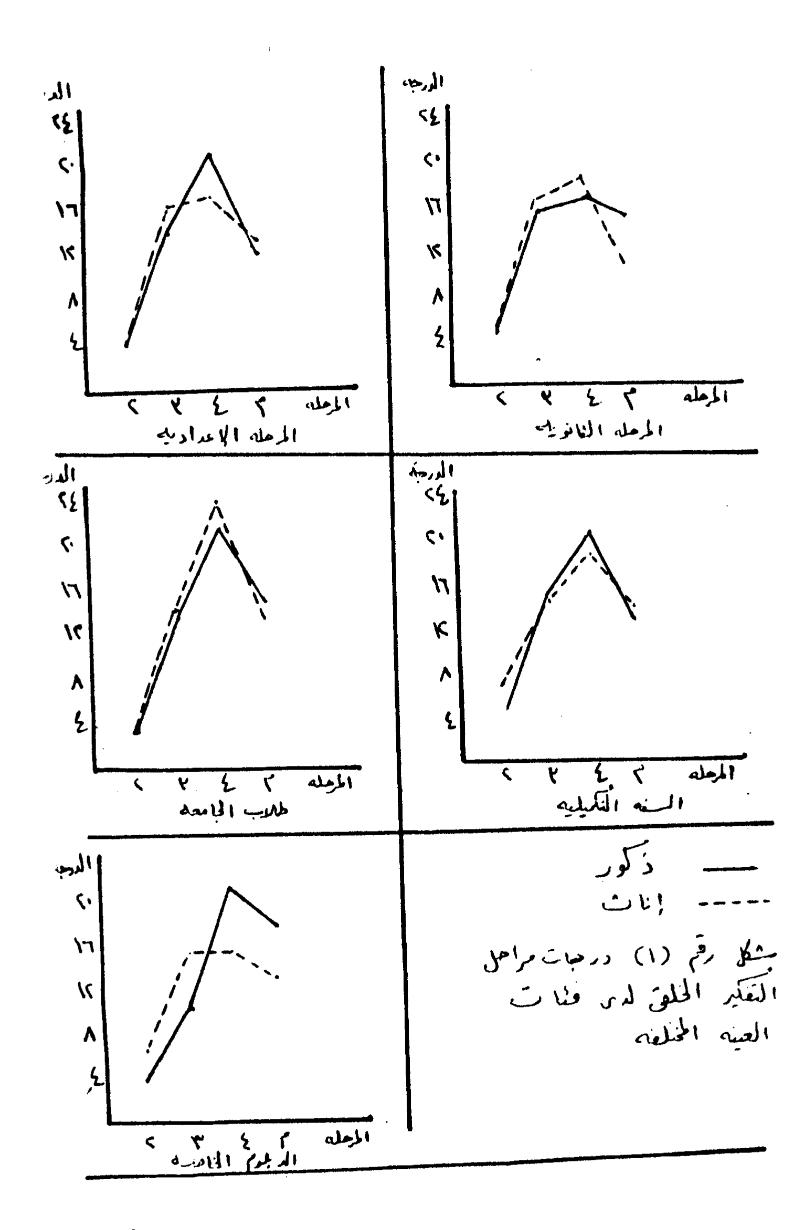
أ ـ المتوسطات وتمثيلها :

بعد تصحيح الاختبارات ورصد الدرجات حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجموعة على حدة . والجدول رقم (١) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مرحلة من مراحل التفكير الخلقى بالنسبة لكل فئة من فئات العينة على حدة .

جدول رقم (١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المراحل المختلفة

المرحلة	الجنس		المراحل			
			مرحلة ٢	مرحلة ٣	مرحلة ٤	الدرجة م
الاعدادية	طلاب	م	٤ر١٨	١٥ر١٢	٢١ر١٤	١٢ر١٤
	ن = ٤٩	ع	٢ر٩١	٥ر٠١	٥ر٤٢	٣ر٨٦
	طالبات	م	٤ر٥٠	١٦ر٨٥	١٧ر٢٧	١٣ر٨٥
	ن = ٤٠	ع	٣ر٠٦	٥ر١٦	٦ر٥٥	٥ر٦٦
الثانوية	طلاب	م	٤ر٩٣	١٥ر٩٥	١٦ر٩٧	١٥ر٥٠
	ن = ٥٧	ع	٣ر٧٦	٤ر٦٩	٤ر٩٣	٥ر٧٠
	طالبات	م	٥ر١٠	١٧ر٠٢	١٩ر٠٢	١١ر١٠
	ن = ٦٤	ع	٣ر٢٠	٤ر٨٠	٤ر٣٨	٣ر٧٧
الجامعة	طلاب	م	٣ر٣٧	١٣ر٦٠	٢١ر٣٦	١٤ر٧٢
	ن = ٢٣	ع	٢ر٢٤	٤ر٨٢	٥ر٤٢	٤ر٢٣
	طالبات	م	٣ر٧٠	١٤ر٤٣	٢٤ر٠٠	١٣ر١٤
	ن = ١٩	ع	١ر٧٤	٤ر٣٧	٤ر٠٩	٣ر١٨
السنة التكميلية	طلاب	م	٤ر٨٥	١٥ر٠٥	٢٠ر٥٥	١٣ر٣
	ن = ٢١	ع	٣ر٦٩	٦ر٤٣	٦ر٧٥	٦ر١٢
	طالبات	م	٧ر٣	١٤ر٣٥	١٨ر٦٠	١٣ر٨٠
	ن = ٢٠	ع	٣ر١٤	٦ر٧٨	٥ر١٥	٥ر٠٨
الدبلوم الخاصة	طلاب	م	٣ر٨٣	١٠ر٥٢	٢١ر٣٠	١٧ر٩٦
	ن = ٢٣	ع	٣ر٣٥	٥ر٢٠	٦ر٥٣	٥ر٥٦
	طالبات	م	٦ر٨٧	١٥ر٧٥	١٥ر٧٥	١٣ر٠٠
	١٨ =	ع	٤ر٣٤	٦ر٣٦	٥ر٩٧	٥ر٤٣



شكل رقم (١) درجات مراحل التفكير الخلقي لدى فئات العينه المختلفه

وقد مثلت هذه المتوسطات بيانيا ، ويوضحها شكل رقم (١) ٠ ومن الجدول والشكل يتضح أن هناك نمطا عاما يسود الفئات المختلفة للعينة ٠ على الرغم من وجود بعض الاختلافات ٠ ويتميز هذا النمط العام بما يلي :

١ ـ يتضمن التفكير الخلقي لجميع فئات العينة عناصر من مستويات التفكير الثلاثة : المستوى ماقبل التقليدى ، وتمثله درجة المرحلة الثانية ، والمستوى التقليدى وتمثله المرحلتان الثالثة والرابعة ، والمستوى مابعد التقليدى وتمثله الدرجة م (المرحلتان الخامسة والسادسة) ٠

٢ ـ يعتبر المستوى التقليدى المستوى السائد فى تفكير الفئات المختلفة بصفة عامة حيث كانت درجة المرحلتين الثالثة والرابعة (وهما تمثلان المستوى التقليدى) أكثر من ٥٠٪ من الدرجة الكلية فى جميع الحالات، مع وجود بعض الاختلافات من فئة لأخرى من فئات العينة ٠

٣ ـ يعتبر التفكير على المستوى مابعد التقليدى أو القائم على المبادئ العامة (الدرجة م) المستوى الثانوى الى جانب المستوى التقليدى لدى جميع فئات العينة ، فلم تقل نسبة درجته فى أى فئة من فئات العينة عن ٢٠٪ من الدرجة الكلية كذلك لم يصل هذا المستوى من التفكير الخلقى لان يكون المستوى السائد فى أى فئة من فئات العينة ، اذ كانت أعلى نسبة له لدى طلاب الدبلوم الخاصة من الذكور وكانت حوالى ٣٠٪ فقط من الدرجة الكلية لديهم ٠

٤ ـ يعتبر التفكير الخلقى فى المستوى ما قبل التقليدى أقل أنواع التفكير ظهورا لدى جميع فئات العينة ، اذ لم تزد نسبة درجة عن ١٢ ٪ فى أى فئة من الفئات ٠ويمثله

درجة المرحلة ٢ (مرحلة توجه النسبية الوسيلية الساذجة) . وعلى هذا يمكن اعتبار هذا المستوى مستوى متنحيا لدى المجموعات المختلفة .

٥ – فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين ، نلاحظ من الشكل وجود بعض الفروق ، الا أنه لا يوجد نمط واحد سائد لهذه الفروق يمكن استخلاصه من الشكل أو من المتوسطات . ففى بعض المجموعات نجد تفوقا للطالبات على الطلاب فى المستوى التقليدى ، بينما نجد العكس فى مجموعات أخرى . كذلك نجد تفوقا للذكور فى الدرجة م فى بعض المجموعات بينما لا نكاد نجد فرقا يذكر فى مجموعات أخرى .

٦ – فيما يتعلق بالفروق بين المجموعات المختلفة ، لا نكاد نتبين من متوسطات الدرجات أو من الشكل فروقا واضحة فى النمط العام لتوزيع الدرجات على مراحل التفكير الخلقى المختلفة ، مما يوحى بأنه لا يوجد تغير كبير فى تفكير الافراد فى المجموعات العمرية المختلفة التى شملتها العينة .

ب – نتائج تحليل التباين :

وقد أخضعت بيانات الدرجات الثلاث الرئيسية (درجات المرحلة ٣ ، والمرحلة ٤ ، والدرجة م) لتحليل التباين للكشف عما اذا كانت توجد فروق جوهرية بين المجموعات أم لا .

١ – نتائج تحليل التباين لدرجات المرحلة الثالثة :

يوضح الجدول رقم (٢) نتائج تحليل التباين لدرجات المرحلة الثالثة من مراحل التفكير الخلقى ، وهى مرحلة " توجه المسايره " .

جدول رقم (٢)

نتائج تحليل التباين لدرجات المرحلة الثالثة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	١٨٣٫٠٩٦	١	١٨٣٫٠٩٦	٦٫٦٠٢	٠٫٠٥
مستوى التعليم	٤١٦٫٩٤٤	٤	١٠٤٫٢٢٩	٣٫٧٥٨	٠٫٠١
التفاعل	٢٥٢٫٣٢٣	٤	٦٣٫٠٨١	٢٫٢٧٥	غير دالة
الخطأ	٨٩٨٥٫٦١٠	٣٢٤	٢٧٫٧٣٣		

يتضح من الجدول رقم (٢) ما يلي :

١ ـ بلغت النسبة الفائية للتباين بين الجنسين ٦٫٦٠٢ وهى دالة على مستوى ٠٫٠٥ ، وقريبة جدا من مستوى الدلالة على مستوى ٠٫٠١ وبالرجوع الى الجدول رقم (١) يتضح أن الفرق فى صالح الاناث ، وهو مايعنى أن التفكير الخلقى للاناث يتضمن عناصر من المرحلة الثالثة أكثر من الذكور، بمعنى أن تفكيرهم يميل الى المسايره الاجتماعية أكثر من الذكور .

٢ ـ بلغت النسبة الفائية للتباين بين المستويات التعليمية المختلفة ٣٫٧٥٨ وهى ذات دلالة أحصائية على مستوى ٠٫٠١ ، مما يعنى وجود فروق جوهرية فى درجات المرحلة الثالثة بين المستويات التعليمية المختلفة . وبالرجوع الى الجدول رقم (١) نجد أن هناك اتجاها عاما نحو تناقص المتوسطات كلما ارتفعنا فى السلم التعليمى .

ولمعرفة المجموعات المسئولة عن الفروق فى التباين استخدمت النسبة " ت" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات مجموعات المستويات التعليمية المختلفة . وقد تبين وجود ٤ قيم دالة للنسبة " ت" ، وهى النسبة للفرق بين متوسط مجموعة الدبلوم الخاصة

وبيــن كل من متوسطى طلاب المرحلة الثانوية (ت = ٣٫٩٤٢، وهــى دالة علــى مستوى ٠٫٠١) وطلاب المرحلة الاعدادية (ت = ٢٫٩٢٢، وهــى دالة على مستواه ٠٫٠١) ٠ كذلــك كانــت "ت" دالة للفرق بين متوسطى طلاب الجامعة وطلاب المرحلة الاعداديــة (٢٫٠٣٨ وهى دالــة على مستوى ٠٫٠٥) وبين متوسط طلاب الجامعة ومتوسط طلاب المرحلة الثانويــة (ت = ٣٫٠٠١، وهــى دالة على مستوى ٠٫٠١) ٠ أمــا باقــى قيــم ت فلــم تكن دالة أحصائيــا ٠

ويعنى هــذا أن النقص الجوهــرى فى درجات المرحلة الثالثــة يحــدث بين مرحلة التعلــم الثانوى والتعليــم الجامعى ، أما بين المرحلة الاعدادية والمرحلة الثانويــة، وكذلك بيـــن الجامعــة والدبلوم الخاصــة فالتغير غير جوهــرى ٠

٣ ـ أمــا عن النسبة الفائيــة للتفاعــل فقــد بلغــت ٢٫٢٧٥ وهــى غير دالــة أحصائيــا مما يعــنى عــدم وجــود تفاعــل بين المتغيريــن ٠

٢ ـ نتائــج تحليل التباين لدرجات المرحلة الرابعــة :

كذلك أخضعــت درجات المرحلة الرابعــة لتحليل التبايــن والجــدول رقم (٣) يمثـــل نتائــج التحليــل :

جــدول رقــم (٣)

نتائج تحليــــل التبايــن لدرجات المرحلة الرابعــــة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	١١٧٫٤٤٩	١	١١٧٫٤٤٩	٣٫٦٦٩	غير دالــة
مستوى التعليم	٧٠٤٫١٤٠	٤	١٧٦٫٠٣٥	٥٫٤٩٩	٠٫٠١
التفاعــل	٦٨٢٫١٣٥	٤	١٧٠٫٥٣٤	٥٫٣٢٨	٠٫٠١
الخطــأ	١٠٣٧١٫١٨٠	٣٢٤	٣٢٫٠١٠		

ومن الجدول رقم (٣) يتضح مايلي :

١ ـ بلغت النسبة الفائية للتباين بين الجنسين ٣٫٦٦٩ وهي غير دالة أحصائياء، وأن كانت قريبة من مستوى الدلالة المقبول ، حيث أن القيمة الدالة على مستوى ٠٫٠٥ لدرجات حريه ١ ، ٣٢٤ تبلغ ٣٫٨٤ ، وبالرجوع الى الجدول رقم (١) نجد أن مجموع متوسطات البنين أعلى من متوسطات البنات مما يرجح القول بأن درجات الذكور في المرحلة الرابعة كانت أجمالا أعلى من درجات الاناث ٠

٢ ـ فيما يتعلق بالتباين الذى يرجع الى مستوى التعليم، وجد أن النسبة الفائية قد بلغت ٥٫٤٩٩ ، وهى ذات دلالة أحصائية على مستوى ٠٫٠١ ، وهو ما يعنى وجود فروق جوهرية فى درجات مجموعات المستويات التعليمية المختلفة فى المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الخلقى ٠

ولمعرفة المجموعة أو المجموعات المسئولة عن الفرق الدال فى التباين ، حسبت قيم "ت" للفروق بين المتوسطات، وقد تبين من التحليل أن المجموعة المسئولة عن الفرق فى التباين هى مجموعة طلاب الجامعة ، وقد كان متوسطها ٢٢٫٥٥ وكانت قيمة "ت" لاقرب المجموعات اليها من حيث المتوسط وهى مجموعة طلاب السنة التكميلية ٢٫١٢٨ ، وهى دالة على مستوى ٠٫٠٥ ، أما جميع قيم "ت" بين المجموعات الاخرى وبعضها فلم تكن دالة أحصائيا ٠ مما يعنى أن هناك عناصر من مستوى المرحلة الرابعة متضمنة فى التفكير الخلقى لطلاب الجامعة بدرجة أكبر من أى مجموعة أخرى فى العينة ٠

٣ ـ بلغت النسبة الفائية للتفاعل بين المتغيرين ٥٫٣٢٨ ، وهى ذات دلالة أحصائية

علـى مستوى ١٠ر٠ ، أى أن أتجـاه الفروق بين الجنسين ليس واحدا فى المستويـات التعليميـة المختلفـة . وبالرجوع الى الجدول رقم (١) يتضح لنا معنى هذا التفاعـل حيث كانت متوسطات الذكور أعلـى من متوسطات الاناث فى المرحلة الاعداديـة ولدى طلاب السنة التكميليـة والدبلوم الخاصـة ، بينما نجـد أن الفرق فى صالح الاناث لدى طـلاب المرحلة الثانوية ولدى طلاب الجامعة .

٣ ـ نتائـج تحليل الدرجـة " م " :

كذلك أخضعت الدرجـة " م " لتحليل التباين ، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج التحليل :

جـدول رقـم (٤)

نتائـج تحليـل التبايـن للدرجـة " م "

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريـة	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	٢٠٠٫٦٠٠	١	٢٠٠٫٦٠٠	٨٫٢٥٩	٠٫٠١
مستوى التعليم	١٩٩٫٣٣٧	٤	٤٩٫٨٣٤	٢٫٠٥٢	غير دالة
التفاعل	٤٥٤٫٨٠	٤	١١٣٫١٤٥	٤٫٦٥٨	٠٫٠١
الخطـأ	٧٨٦٩٫٥١٠	٣٢٤	٢٤٫٢٨٩		

ومن الجـدول يتضـح مايلـى :

١١ ـ بلغت النسبـة الفائيـة للتبايـن بين الجنسين ٨٫٢٥٩ ، وهـى ذات دلالـة أحصائيـة على مستوى ١٠ر٠ ، مما يعنى وجود فروق جوهرية بين الجنسين فى الدرجة " م " (التفكير على مستوى المبادىء العامة) . وبالرجوع للجدول رقم (١) يتضح أن هذا الفرق فـى صالح الذكور ، مما يعنى أن التفكير الخلقى للذكور يتضمن عناصـر من مستوى المبـادىء

أكبر منه لدى الاناث ٠

٢ ـ بلغت النسبة الفائية للتباين الذى يرجع الى مستوى التعليم ٢٫٠٥ وهى أن لم تكن قد وصلت الى مستوى الدلالة المقبول ، الا أنها قريبة جدا من مستوى الدلالة (القيمة الدالة على مستوى ٠٥ر تبلغ ٢٫٣٧) ، وهو ما يوحى بوجود فروق بين المراحل التعليمية المختلفة ٠ وبالرجوع الى الجدول رقم (١) نلاحظ أن هناك اتجاها عاما نحو تزايد الدرجة " م " كلما ارتفعنا فى السلم التعليمى ٠

٣ ـ بلغت النسبة الفائية للتفاعل ٤٫٦٥٨ ، وهى دالة على مستوى ٠١ر٠ ، مما يعنى أن هناك تفاعلا بين المتغيرين ٠ وبالرجوع الى الجدول رقم (١) يتضح لنا معنى هذا التفاعل ، اذ يتبين من الجدول أن الفرق بين الجنسين ليس واحدا فى المستويات التعليمية المختلفة ٠ فبينما يزيد متوسط درجات الطالبات على الطلاب فى كل من المرحلة الاعدادية والسنة التكميلية ، نجد العكس فى باقى المراحل ، حيث يتفوق الطلاب على الطالبات ٠ وبينما لا يكاد يوجد تغير يذكر فى متوسطات الطالبات من مرحلة تعليمية لأخرى ، نجد أن متوسطات الذكور تختلف ، وتأخذ اتجاها نحو التزايد مع الارتفاع فى المستوى التعليمى ٠

مناقشة النتائج :

أولا : لقد كان السؤال الاول من أسئلة البحث يهدف الى التعرف على مرحلة التفكير الخلقي التي تسود تفكير الراشدين والمراهقين في مجتمعنا المصري . وقد تبين لنا من متوسطات درجات المراحل المختلفة أن المرحلتين الرابعة والثالثة (خاصة الرابعة) هما المرحلتان اللتان تسودان تفكير مجموعات العينة المختلفة . فقد كانت درجاتهما أكثر من ٥٠٪ دائما ، وفي جميع المجموعات الفرعية . ونظرة سريعة الى الشكل رقم (١) توضح هذه النتيجة .

واذا رجعنا الى التصور العام لنظرية كولبرج ، لوجدنا أن هاتين المرحلتين تشكلان معا مايعرف بالمستوى التقليدي conventional level ، وهو المستوى الذي يواجه فيه الفرد المشكلات الخلقية من منظور عضو المجتمع . فالفرد يهتم بأتباع التوقيعات الاجتماعية الخارجية ، ويعتبر المحافظة عليها قيمة في ذاتها . انه يمثل ولاءا وتدعيما للنظام الاجتماعي . والسلوك الجيد من هذا المنظور هو السلوك الذي يحافظ على النظام الاجتماعي القائم وأداء " الواجب " المرغوب والمطلوب اجتماعيا .

وتتفق هذه النتائج مع البحوث التي أجريت بأستخدام مقياس كولبرج في المجتمعات الغربية . فقد أشارت تلك البحوث . كما ذكرنا سابقا ، الى أن المرحلة الثالثة هي المرحلة التي تسود تفكير المراهقين في المجتمع الامريكي ، كما أنها تظل سائدة الى جانب المرحلة الرابعة لدى الراشدين . وقد أشارت دراسات كولبرج الى أن الاجابات الممثلة للمرحلتين الثالثة والرابعة تمثل حوالي ٥٥٪ من اجابات الراشدين . وهي نفس النسبة التي توصلنا اليها تقريبا في البحث الحالي .

كذلك ظهر من نتائج البحث الحالى أن الدرجة " م " ، وهى التى تشمل المرحلتين الخامسة والسادسة ، وتمثل المستوى مابعد التقليدى (Postconventional) تتراوح ما بين ٢٠ ، ٣٠ ٪ من أجابات أفراد العينة . وفى هذا المستوى يقابل الفرد المشكلات الخلقية من منظور أبعد من النظم والمعايير الاجتماعية والقوانين الموجودة فى المجتمع ، أنه يبذل جهدا واضحا لتحديد مبادىء أخلاقية عامة تطبق ، بصرف النظر عن القوانين أو المعايير الاجتماعية السائدة . وتتفق النتيجة التى توصلنا اليها ايضا فى هذا المجال مع نتائج كولبرج ومعاونيه . فكما ذكرنا سابقا ، وجد أن ٢٥٪ من أجابات الراشدين فى المجتمع الامريكى يمكن تقديرها على أساس المرحلتين الخامسة والسادسة ومع ذلك ، فان نتائجنا تختلف عن النتائج التى توصل اليها الباحثون بأستخدام نفس المقياس الذى اعتمدنا عليه ، وهو مقياس جيمس رست . فقد وجد رست [٢٦] أن الدرجة " م " فى عيناته من المراهقين والراشدين ، كانت دائما أعلى من ٣٠ ٪ من الدرجة الكلية على المقياس . بل أنها وصلت فى مجموعات خاصة من المستويات الثقافية العليا الى ٦٠ ، ٧٠ ٪ ، وهو مالم نجد له نظيرا فى الدراسة الحالية .

وربما يرجع ذلك الى أن الراشدين فى مجتمعنا المصرى أكثر تمسكا واحتراما للتقاليد والمعايير الاجتماعية من الراشدين فى المجتمع الامريكى ، أو ربما لان السلطة بمفهومها الواسع (العادات ، التقاليد ، القانون ، الدين) لها تأثير أكبر فى مجتمعنا من المجتمعات الغربية . وهو مايفسر لنا انخفاض الدرجة " م " فى مقابل ارتفاع درجتى المرحلتين الثالثة والرابعة ، (وهما تمثلان المستوى التقليدى فى المقارنة مع نتائج جيمس رست .

أما فيما يتعلق بدرجات المرحلة الثانية من مراحل التفكير الخلقى، فلا تمثل فى تفكير المراهقين والراشدين أهمية كبيرة. أنها كما ذكرنا تمثل مرحلة النسبية الوسيلية الساذجة، وقد توجد لدى بعض الراشدين كمرحلة ثانوية، وتتفق النتائج التى توصلنا اليها فى هذا الصدد، مع نتائج كولبرج أيضا. فعلى الرغم من أن أجابات جميع فئات العينة تضمنت دائما عناصر من هذه المرحلة، الا أن نسبة هذه العناصر كانت ضئيله، أذ كانت تدور حول ١٠ ٪ فقط من الاجابات.

ثانيا : الفروق بين الجنسين :

تركز السؤال الثانى من أسئلة البحث حول الفروق بين الجنسين فى مستوى نمو التفكير الخلقى. وقد اتضح لنا من الرسم البيانى أن هناك فروقا طفيفة بين الجنسين فى مستوى التفكير الخلقى، وان لم نجد نمطا واحدا سائدا لهذه الفروق. وقد كشف تحليل التباين للدرجات الثلاث الرئيسية عمايلى :

١ ـ كانت الفروق بين الجنسين ذات دلالة احصائية على مستوى ٠٥ر٠ فيما يتعلق بدرجة المرحلة الثالثة، وقد كان الفرق فى صالح الاناث، بمعنى أن تفكير الاناث الخلقى يتضمن عناصر تمثل المرحلة الثالثة أكثر من تفكير الذكور.

٢ ـ كانت الفروق بين الجنسين دالة احصائيا كذلك على مستوى ٠١ر٠، فيما يتعلق بالدرجة "م"، وقد كان الفرق فى صالح الذكور.

أما فيما يتعلق بدرجات المرحلة الرابعة، فلم تكن الفروق بين الجنسين دالة احصائيا وان كانت قريبة جدا من مستوى الدلالة. وقد كان متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الاناث.

واذا حاولنا تفسير هذه النتائج ، فانهـا تشير الى أن الاناث فى تفكيرهن الخلقى يملـن الى مسايرة السلوك النمطى أو العادى المألوف (المرحلة الثالثة) أكثر من الذكور . فالدافـع للفعل الاخلاقى فـى هـذه المرحلة هو تلبية توقعات الآخريـن المهمين بالنسبة للفرد . أمـا الذكور فانهم فى تفكيرهم يمليون بدرجة أكبر من الاناث الى التصرف فى ضوء مبادىء أخلاقيـة عامـة (الدرجة " م ") . ولاشك أن هذه النتيجـة منطقية ومقبولة فى ظل الظروف الاجتماعيـة السائدة فى مجتمعنا . فمن المعروف أن الاناث بصفة عامة أكثر مسايرة للتوقعات الاجتماعيـة والاساليب النمطيـة المألوفـة من الذكور . فالمجتمع قـد يغفر للذكر أن حـدث وسلك فـى موقـف ما بما لا يتفق مع المتوقع اجتماعيـا ، ولكنه لا يغفر للأنثى ان أتت التصرف ذاتـه . ومـن هنا نلاحـظ دائما فـى حياتنا اليوميـة ، أن الاناث أكثر التزاما ومسايرة للمعايير الاجتماعيـة من الذكور . ومن ناحية أخرى ، نجـد أن نسبة التحرر من المعايير والتقاليـد الاجتماعيـة لدى الذكور أعلى منهـا لدى الاناث وهو مايفسـر لنا ارتفاع الدرجة " م " لدى الذكور عنهـا لـدى الانـاث .

وتتفق هذه النتيجـة مع ما توصلت اليه بعض البحوث الأجنبيـة ، بينما تختلف مع بعضهـا الآخـر . فقـد رأينا أن نتائج البحوث السابقة كانت متناقضة فى هذا المجال ـ ولعـل أكثـر البحوث السابقة اتفاقـا مع نتائجنا بحـث هـان وسميث وبلوك Haan , smith of Block عـام ١٩٦٨ ، والتى أوضحت نتائجـه أن نسبة الطالبات فى المرحلة الثالثة كانت أكبر من نسبـة الطلاب بالجامعة ، بينما كانت نسبة الطلاب أعلى فى المراحل الاكثر تعقدا . كذلك تتفـق الـى حـد ما مـع بحـث هولشتين Holstin (1973) التى وجـدت فـى دراستهـا أن الاستجابة النمطية للاناث كانت فى مستوى المرحلة الثالثة ، بينما كانت الاستجابـة

النمطيـة للذكور فى مستوى المرحلة الرابعة ٠

ثالثا : نمو التفكير الخلقى فيما بين مرحلتى المراهقة والرشـد :

لم نستطع أن نتبين من المتوسطـات والرسم البيانى ـ كما ذكرنا سابقا ـ اتجاها واضحـا للنمو فيما بين مرحلتى المراهقة والرشـد ٠ وعلى الرغم من ذلك ، ومن أن النمط العـام لتوزيـع الدرجات لم يكن يختلف كثيرا من مجموعـة فرعيـة الى أخرى ، الا أن تحليل التباين للدرجـات الفرعيـة قـد كشف عن بعض الفروق بين المجموعات الفرعيـة التى تمثل مستويات عمريـة أو مستويات تعليمية مختلفـة ٠ فقـد تبين :

١ ـ وجـود فروق دالة فى درجات المرحلة الثالثة على مستوى ٠١ر٠ بين مجموعات المستويـات التعليمية المختلفـة ، حيث بلغت النسبة الفائية للتباين الذى يرجـع الى مستوى التعليـم ٣٫٧٥٨ ٠ وبحساب قيـم " ت" بين المجموعات الفرعيـة كانت دالة للفروق بين طـلاب الجامعة وطلاب الدبلوم الخاصـة من ناحية ، وبين طلاب المرحلة الاعداديـة والمرحلـة الثانوية من ناحيـة أخرى ٠ وكانت الفروق فى صالح طلاب المرحلتين الاعداديـة والثانويـة ٠ أمـا باقـى الفروق فلم تكن دالـة احصائيـا ٠

٢ ـ كذلك كانت النسبة الفائيـة للتباين الذى يرجع الى مستوى التعليم فى درجات المرحلـة الرابعة دالة على مستوى ٠١ر٠ وبحساب قيم " ت" تبين أن المجموعـة المسئولة عـن الفرق الدال فى التباين هـى مجموعـة طلاب الجامعة ، حيث كان متوسط درجات المرحلـة الرابعة لديهـا أعلى بدلالـة من جميع المجموعات الاخرى ٠ أما باقى الفروق بيـن المجموعات الاخـرى فلم تكـن دالة احصائيـا ٠

وفيما يتعلق بالدرجة " م " ، فعلى الرغم من أن النسبة الفائية لم تكن دالة احصائيا الا أنها كانت قريبة جدا من مستوى الدلالة . على أن فحص المتوسطات فى الجدول رقم (١) أوضح أن مجموعة الذكور من طلاب الدبلوم الخاصة فقط هى التى حصلت على درجات مرتفعة نسبيا عن باقى المجموعات .

فماذا تعنى هذه النتائج بالنسبة لتغير التفكير الخلقى من المراهقة الى الرشد ؟

الواقع أن الفروق التى وجدت فى درجات المرحلتين الثالثة والرابعة تعنى أن هناك تناقصا واضحا فى درجات المرحلة الثالثة مع انتقال الطلاب من التعليم الثانوى الى الجامعة . ويعنى ذلك ان هناك تخليا أكبر عن التفكير الخلقى المتمثل فى المسايرة لمعايير وتقاليد المجتمع لصالح المراحل الاعلى من التفكير الخلقى . على أن هذه التغيرات لا تعنى من وجهة نظر كولبرج حدوث نمو فى التفكير الخلقى ، طالما ان الامر لم يصل الى حد ظهور مراحل جديدة غير المراحل التى وجدت فى المراهقة . فكل ما يحدث من وجهة نظره هو تثبيت للمراحل العليا من التفكير الخلقى ، والتى ظهرت من قبل فى مرحلة المراهقة

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة الطولية التى قام بها كرامر والتى أشرنا اليها سابقا ، حيث لم يجد نموا واضحا فى التفكير الخلقى فيما بين ١٦ ، ٢٥ سنة ، اللهم الا تناقصا فى الاجابات المميزة للمراحل الدنيا مع تزايد فى الاجابات المميزة للمرحلة الرابعة . ولكن نتائجنا تختلف مع البحوث التى أجريت بأستخدام مقياس جيمس رست والتى أشرنا اليها سابقا ، حيث وجد اتجاه للنمو فى التفكير القائم على المبادىء (الدرجة "م") مع تزايد العمر والتعليم .

ومع ذلك ، يمكن أن ينظر الى التناقص الواضح فى درجات المرحلة الثالثة على أنه نوع من النمو ، وان كان لا يعنى ظهور مراحل جديدة . وقد يرجع عدم النمو الواضح فى

الدرجة " م " مع التقدم فى التعليم الى الظروف الاجتماعية السائدة فى المجتمع المصرى بالمقارنة بالمجتمعات الغربية . فقد أشرنا سابقا الى أن للدين والعادات والتقاليد دوراأكبر فى التأثير على تفكير الافراد فى مجتمعنا عنه فى المجتمعات الغربية ، وهو ما يعنى بعبارة أخرى سيادة المستوى التقليدى من مستويات التفكير الخلقى على غيره من المستويات الاخرى .

ومهما يكن، فان الدراسة الحالية هى الدراسة الاولى التى تجرى فى مجتمعنا فى اطار نظرية كولبرج ، وباستخدام المقياس الحالى . وسوف تظل نتائجها موضوعا للبحث حتى تتدعم ببحوث ودراسات أخرى قبل أن تصبح حقائق علمية .

****

خلاصة البحث

أجرى البحث الحالى بهدف دراسة التفكير الخلقى لدى المراهقين والراشدين ٠ وقد أستند فى اطاره النظرى على نظرية كولبرج ، واستخدم مقياس " كيف نفكر فى المشكلات الاجتماعية " ، وهو مقياس أعد أصلا بواسطة جيمس رست، وقام الباحث الحالى بتعريبه وتعديله بما يتلاءم مع المجتمع العربى ٠ ويعطى المقياس أربع درجات رئيسية تمثل مراحل مختلفة لنمو التفكير الخلقى ٠ وقد طبق المقياس على عينة بلغ حجمها ٣٣٣ طالبا من الذكور والاناث، تمثل المستويات التعليمية المختلفة بدءا من المرحلة الاعدادية وحتى الدبلوم الخاصة ٠ ويمكن ايجاز النتائج الرئيسية للبحث فيما يلى :

١ ـ يسود تفكير المراهقين والراشدين فى مجتمعنا المستوى التقليدى من مستويات التفكير الخلقى وفق الاطار النظرى لكولبرج ٠ ويوجد الى جانب هذا المستوى، المستوى ما بعد التقليدى (التفكير القائم على المبادىء العامة) ، ولكن كمستوى ثانوى ٠

٢ ـ كانت الفروق دالة بين الجنسين فى درجات المرحلة الثالثة لصالح الاناث، حيث تبين أن الاناث أكثر مسايرة فى تفكيرهن الخلقى للسلوك النمطى أو المألوف فى المجتمع، بينما كان تفوق الذكور فى الدرجة " م " دالا ، وهو يعنى أن الذكور يفكرون على مستوى المبادىء بدرجة أكبر من الاناث ٠

٣ ـ لم يحدث تغير جوهرى فيما بين مرحلتى المراهقة والرشد فى الاطار العام للتفكير الخلقى ، وان وجد تناقص نسبى فى درجة المرحلة الثالثة والتى تعبر عن المسايرة ، وتثبيت للمراحل الاعلى من التفكير ٠

وقد نوقشت النتائج في ضوء الاطار النظري الذي بدأ منه البحث والدراسات السابقة ، وكذا الظروف الاجتماعية المميزة لمجتمعنا المصري ٠

ويأمل الباحث أن يتلو هذه الدراسة دراسات أخرى أكثر تعمقا في مستويات التفكير الخلقي المختلفة ٠

×××××××××××××××××××××××××××××××

المراجـــــع

١ ـ سليمان الخضرى الشيخ : البحوث النفسية فى التفكير الخلقـى · حوليـة كليـة التربية · العـدد الاول · الدوحـه، جامعة قطـر، ١٩٨٢ ·

٢ ـ محمد خيرى حربــى : الحكم الخلقـى عنـد الاطفـال بين السادسـة والثانية عشرة ووسائل معاملتهـم · رسالة ماجستير · كلية الآداب، جامعـة القاهرة، ١٩٤٨ ·

٣ ـ نجـوى زكـى العدوى : أثـر الأسـرة فى نمو الحكم الخلقى عـند الاطفـال · رسالـة دكتـوراه ١٩٨٢ ·

4 - Adelson, B.M., Moral Judgement in women as a function of field independence, feminist attitudes, and subjective adult experience.

Dissertation Abstracts International, 1975, 36 , 1897 B.

5 - Arbuthnot, J , Modification of moral Judgements through role playing. Developmental Psychology, 1975, 11, PP. 319-324.

6 - Aronfreed, J.;"The rature, variety, and social patterning of moral responses to transagression". Journ. of Abnorm . and Social Payckology, 1961,63,223 - 241 .

7 - Bandmra, A. and Mc Donald, F.J., " Inflnence of social reinforcement and the behaviour of models in shaping children's moral Judgements" . Journ. of Abnorm. & Soc. Psychology, 1963, 67 (3). 274 - 281.

8 - Blanche, P.J.; Moral Reasoning and Social-Political Attitudes in Northern Irish Adolescent Males. Doct. Diss., univ. of Pennsylvania, 1978.

9 - Bronfenbrenner, u., " Response to pressure from peers versus adults among soviet and american school children". International Journ. of Psychology, 1967 , 2 , 199 - 207.

10 - Colby, Anne, et al., Standard Form Scoring Manual. Form A., 1982 Form B., 1982. unpul.

11 - Jibbs, J.C., Widaman, K.F. & Colby, A., " The socio moral reflection measure." In L. Kuhmerker et al . (eds.) Evalnating Moral Development . New York : Character Research Press, 1980, PP. 101 - 111 .

12 - Haan, N., Smith, B., & Block, J., Moral reasoning of young adults : Political-social behavior, family background, and personality correlates. Journ. of Personality and social psychology, 1968, 10, PP. 183-201.

13 - Hartshorne, H.& May, M.A.; Studies in the Nqture of Character. New York, Macmilan, 1929.

14 - Hendry, L.S. Cognitive Processes in a Moral Conflict Situation. Doctoral Diss, yale univ., 1960.

15 - Hersh, R.H, Miller, J.P.& Fielding, G.D. Models of Moral Edncation : an appraisal. New York : Longman Inc., 1980.

16 - Hoffman,M.L., "Child-rearing practices and moral development : generalizations from empirical research". Child Development, 1963, 34, 295-318.

17 - Holstein, C.B., Moral Yudgement changes in Early Adolescence and Middle' Age : a longitudinal study. Paper presentenal at biannual meeting of the society for Research in Child Development, Philadelphia, 1973.

18 - Keasey, C.B., The lack of sex differences in the moral judgements of pre-adolescents. Journ. of social Psychology, 1972, 86, PP. 157 - 158 .

19 - Kohlberg, L; " The Development of children's orientations towards order. Part 1, Vita Humana, 1963, 6, PP. 11 - 33 .

20 - Kohlberg, L. , Moral development. International Encyclopedia of the social sciences. Crowell, collier and Macmillan, 1968,PP. 489 - 494.

21 - Kohberg, L. & Kramer, R.B. Continuities and discontinuities in childhood and acult moral development. Human Development, 1969, 12, PP. 93 - 120 .

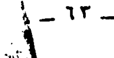
22 - Krebs, R.L. , Some Relationships between Moral Indgement, Attention. and Resistance to Temptation. Doctoral Diss. Univ of chicago, 1967.

23 - Lee,L.C. ; The concomitant Development of cognitive and Moral Modes of Thought : a test of selected Deductions from Piaget's theory. Jenetic Rsychology Monographs, 1971, 83,93 - 146.

24 - Lockwood, A. Relations of Political and Moral Thought. Doct, Diss, Harvard univ., 1970.

25 - Piaget, J., The Moral Judgement of the child Penguin Books, 1977.

26 - Rest, J.R., Manual for the Defining Issues test, An objective test moral Judgment development. Unpul. Univ. of Minnesota, 1974.



27 - Rest, J.R., " Judging the important issues in moral dilemmas - an objective measure of development". Development Psychology, 1974, 10(4), 491 - 501.

28 - Rest, J.R., "The defining issues test : a surney of research reseslts." In. L.Kuhmerker et al. (eds.) Evaluating Moral Development. New York. Character Research Press, 1980, PP. 113 - 120.

29 - Turiel, E., A comparative analysis of moral knowledge and moral judgement in males and females. Journ.of Personality, 1976, 44, PP. 194 - 208.

المحتويـــــات